

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**



TESIS DOCTORAL

**La diversidad en los procesos de alfabetización: un análisis centrado en
población infantil de primer ciclo de educación primaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

María Rosa Sobrino Callejo

DIRECTORA

Estela d'Angelo Menéndez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Centro de Formación del Profesorado

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**LA DIVERSIDAD EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN:
UN ANÁLISIS CENTRADO EN POBLACIÓN INFANTIL DE
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Dña. María Rosa Sobrino Callejo

BAJO LA DIRECCIÓN DE

Dra. Dña. Estela D'Angelo Menéndez

Madrid, 2015

*A Mara,
por la genialidad y alegría que
nos regala cada día,
motor de mi vida.*

*A David,
por lo feliz que soy a su lado,
sin él nada sería igual.*

*A toda mi familia,
por su amor incondicional.*

AGRADECIMIENTOS

Desde el más profundo cariño, deseo expresar mi agradecimiento, en primer lugar, a mi directora de tesis, Dra. Estela D'Angelo. A ella le expreso mi reconocimiento por ser mucho más que una directora de tesis. Desde el inicio de mi trayectoria como doctoranda, ella supo suscitar en mí el interés por enriquecer mi formación académica; iluminó nuevas expectativas para aspirar a desarrollarme; me ayudó a configurar una mirada crítica respecto a la realidad educativa y social, perfectamente ligada a la responsabilidad del que la investiga. A ella le debo la posibilidad de concretar esta investigación. También, le agradezco la posibilidad de aprender a trabajar en equipo, y con ello, afrontar el sostenimiento mutuo cuando se actúa en conjunto.

En segundo lugar, es a Laura, amiga, confidente, compañera “de fatiga”, colega... a quien deseo expresarle mi agradecimiento por su generosidad y apoyo incesante, por su alegría y sensibilidad, por su energía y vigor cuando el tiempo apremia y uno necesita “una mano” amiga. También, desearle la enhorabuena por su valioso trabajo de investigación pues, en paralelo, ambas nos hemos enfrentado al cierre de las respectivas memorias de tesis. Así mismo, agradezco la proximidad y apoyo incondicional de Marisol, Fernanda y Araceli, otras tres compañeras de doctorado que, bajo la misma directora de tesis, nos hemos apoyado, actuando en equipo, para llegar juntas a la meta. A ellas, mi enhorabuena por sus valiosas investigaciones.

Mis agradecimientos también llegan hasta quienes me brindaron sus conocimientos y aportes de experiencias, en el contexto de las relaciones de equipo que mantenemos para impulsar distintos proyectos. Me refiero a Juana Portugal, Ángeles Medina, Piedad Izquierdo, Carmen Cuesta, Pepe Gómez, Ana Tobaruela, Teresa Acosta, Norma Salles y Fabiana Ríos... Pero también me acuerdo de la madurez de compañeras coetáneas como Tamara Alía, Marian Martínez, Inma González y Vero Martín, entre otras tantas que vienen a mi memoria, a quienes quiero reconocerles el enriquecimiento de sus aportes para comprender el mundo educativo.

Cabe también mi agradecimiento a todo el profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar por el apoyo que de ellos recibimos los jóvenes investigadores. Un reconocimiento especial al Dr. José Oliva, por sus enseñanzas y su gusto por formarnos, por ser cómplice con el saber profundo, por los bonitos recuerdos que nos dejó.

Por último, mi agradecimiento hacia mi familia, especialmente a la más cercana, por su apoyo y comprensión para entender mis ausencias mientras estuve transitando los caminos de este estudio. También quiero agradecer ese mismo aliento a todos mis amigos, quienes han sabido animarme ante algunos momentos difíciles y, sobre todo, recordarme constantemente el valor de luchar por lo que se desea.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Listado de tablas	XIII
Listado de figuras	XV
Listado de abreviaturas y siglas	XXI
Resumen (castellano e inglés)	XXIII
Hoja de Ruta	XXV

PRIMERA PARTE: ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

Capítulo I

Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación

1.1. Introducción	2
1.2. Contexto socio-cultural que atraviesa el foco de atención del estudio	2
1.2.1. Cultura escrita y formación de los ciudadanos: el papel del fracaso escolar	3
1.2.2. La función de la escuela en la sociedad actual: su proyección en el concepto de diversidad y fracaso escolar	8
1.3. Objeto de estudio: justificación, propósito y fines de la investigación	15
1.3.1. Descripción, delimitación y argumentación de la problemática que sustenta la investigación	17
1.3.1.1. Formulación del problema desde el punto de vista teórico-conceptual: revisión documental	17
1.3.1.2. Formulación del problema desde el punto de vista empírico: revisión de la práctica	27
1.3.2. Contexto en que se vislumbra la problemática que genera la investigación: justificación de su realización	31
1.3.3. Delimitación del objeto de estudio	32
1.3.4. Posicionamiento epistemológico respecto al objeto de estudio	32
1.3.5. Propósitos que guían el estudio: ideas orientativas	36
1.3.6. Precisión de los objetivos generales y específicos del estudio	37

SEGUNDA PARTE CONSTRUCCIÓN DE LOS ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN: marco teórico y conceptual

Capítulo II Cultura escrita y comunicación

2.1. Introducción	43
2.2. Lenguaje escrito: enfoques explicativos de los procesos de comprensión y producción	43
2.2.1. Enfoque estructuralista	44
2.2.2. Corrientes generativas	46
2.2.3. Corriente pragmática	47
2.3. Funciones de lenguaje	49

Capítulo III La didáctica desde la perspectiva de la intervención en el aula: enseñanza, aprendizaje y comunicación para la inclusión

3.1. Introducción	53
3.2. Una aproximación a la intervención didáctica: relaciones entre los recorridos de enseñanza y los de aprendizaje desde el respeto a la diversidad	74
3.3. La inclusión educativa como objetivo de la intervención didáctica	93
3.4. La enseñanza desde distintas racionalidades	99
3.4.1. Racionalidad academicista	100
3.4.2. Racionalidad técnica	101
3.4.3. Racionalidad práctica	102
3.4.4. Racionalidad socio-crítica	104
3.4.5. Racionalidad reconceptualista o postcrítica	105

Capítulo IV

Innovar para avanzar hacia la educación inclusiva

4.1.	Introducción	109
4.2.	Conceptos de innovación y cambio en educación	113
4.3.	Perspectivas conceptuales sobre la innovación educativa	121
4.3.1.	Innovación educativa: su conceptualización desde distintos enfoques	122
4.3.1.1	El enfoque técnico-científico	124
4.3.1.2	El enfoque culturalista	126
4.3.1.3	El enfoque socio-político	128
4.4.	Procesos de innovación en la práctica educativa	129
4.4.1.	Fuentes y factores de la innovación educativa	130
4.5.	Innovación y desarrollo competencial del alumnado: el caso de la competencia en comunicación lingüística	139

Capítulo V

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con la alfabetización inicial: recorrido histórico y su repercusión en las prácticas didácticas actuales

5.1.	Introducción	153
5.2.	Alfabetización, cultura escrita y <i>literacidad</i>	154
5.2.1.	Alfabetización inicial: contextos de enseñanza y aprendizaje	161
5.3.	Perspectivas teóricas relacionadas con el procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito	164
5.3.1.	Teorías heredadas del empirismo: el conductismo	164
5.3.2.	Teorías cognitivas o del procesamiento de la información	168

5.3.2.1	Modelos de adquisición de la lectura	172
5.3.2.2	Modelos de adquisición de la escritura: composición escrita	174
5.3.3.	Aportes de la psicología genética	181
5.3.3.1	Constructivismo psico-genético operacional	183
5.3.3.2.	Constructivismo socio-histórico	194
5.4.	El interaccionismo socio-discursivo y las comunidades de práctica	196
5.5.	Implicaciones didácticas en los procesos de alfabetización inicial del alumnado: el caso de la evaluación y la construcción de la identidad lectora y escritora	198

TERCERA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo VI Plan de investigación

6.1.	Introducción	213
6.2.	Conexiones entre objeto de estudio, enfoque epistemológico y metodológico	216
6.3.	Contexto en el que se desarrolla la investigación	220
6.3.1.	Contexto global	221
6.3.2.	Contexto local	221
6.3.3	Contexto institucional	222
6.3.4.	Contexto temporal	222
6.3.5.	Contexto poblacional	222
6.3.6.	Contexto curricular	222
6.4.	Enfoque y modalidad de la investigación: su relación con la problemática identificada y los propósitos que guían el estudio	223

6.4.1.	Enfoque de investigación	224
6.4.2.	Modalidad de investigación	230
6.5.	Estrategias y técnicas de recolección de información en el campo de estudio	235
6.5.1.	Plan de implementación de las estrategias y técnicas de recolección de información en el campo de estudio	240
6.5.1.1.	Observación no participante (ONP)	242
6.5.1.2.	Entrevista dialogada a los docentes (EDd)	245
6.5.1.3.	Observación participante (OP)	245
6.5.1.4.	Grupos de discusión (GD)	246
6.5.1.5.	Análisis documental (AD)	248
6.6.	Población y muestra seleccionada	249
6.7.	Negociación con los implicados y acceso al campo de estudio	250
6.8.	Procesamiento interpretativo y reducción de los datos	252
6.9.	Validación y confiabilidad de los resultados alcanzados	256

CUARTA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo VII Negociación y acceso al campo de estudio

7.1.	Introducción	267
7.2.	El proceso de negociación y acceso al campo de estudio	268
7.3.	Investigación etnográfica: principios éticos	273
7.4.	Organización del campo de estudio	274

Capítulo VIII

Recogida y análisis de la información: distintos niveles de interpretación de datos

8.1.	Introducción	289
8.2.	Datos recogidos y su análisis interpretativo durante el proceso de Observación No Participante (ONP)	297
8.2.1.	Primer nivel interpretativo: registro de datos observados, interpretación de temas emergentes e identificación de categorías de análisis	298
8.2.2.	Segundo nivel interpretativo: comparación de temas recurrentes buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad	307
8.2.3.	Tercer nivel interpretativo: detección de categorías de análisis saturadas – enunciados de conceptos sin anclaje empírico	330
8.3.	Datos recogidos y su análisis interpretativo durante el proceso de Observación Participante (OP)	333
8.3.1.	Propuesta de participación: prácticas sociales de lectura y escritura; principios de actuación y criterios de evaluación	334
8.3.2.	Análisis documental: seguimiento longitudinal de las producciones escritas del alumnado	337
8.3.3.	Segundo nivel interpretativo: escritura de pequeñas fichas donde se registran los avances de la investigación en términos de teoría	359
8.3.4.	Tercer nivel interpretativo: detección de categorías de análisis saturadas – enunciados de conceptos sin anclaje empírico	371
8.4.	Datos recogidos y análisis durante el desarrollo de los Grupos de Discusión (GD) entre docentes e investigadora	373
8.4.1.	Primer nivel interpretativo: transcripción de sucesos, interpretación de temas emergentes e identificación de	374

	categorías de análisis	
8.4.1.1	En relación con emergentes surgidos durante los GD – periodo ONP	374
8.4.1.2	En relación con emergentes surgidos durante los GD – periodo OP	385
8.4.2.	Segundo nivel interpretativo: identificación de temas recurrentes a partir del análisis de las categorías emergentes en el trabajo de campo: fichado temático	392
8.4.3.	Tercer nivel interpretativo: detección de categorías de análisis saturadas – enunciados de conceptos sin anclaje empírico	427

Capítulo IX Informe final y conclusiones

9.1.	Informe final: escritura de teoría emergente	432
9.2.	Conclusiones desde la perspectiva de la cristalización de datos	439

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 446

ANEXO

ANÁLISIS DOCUMENTAL: seguimiento longitudinal de las producciones escritas del alumnado de la muestra (proceso de Observación Participante – OP)	469
Aportes de las investigaciones psicogenéticas en el ámbito de la adquisición de la escritura	469
Procesos de apropiación de la lectura según investigaciones psicolingüísticas	471
Seguimiento longitudinal de las producciones escritas del alumnado	473

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- **LISTA DE TABLAS**
- **LISTA DE FIGURAS**
- **LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS**
- **RESUMEN (castellano e inglés)**
- **HOJA DE RUTA**

LISTA DE TABLAS

Tabla 4.1.	Criterios de análisis para la descripción de los tipos de cambio (Marchesi y Martín, 1998)	115-116
Tabla 4.2.	Enfoques en los procesos de innovación docente (Carbonell, 2001).	124
Tabla 4.3.	Destreza Productiva – hablar (D’Angelo y otros, 2009)	148
Tabla 4.4.	Destreza Productiva – escribir (D’Angelo y otros, 2009)	148
Tabla 4.5.	Destreza Receptiva – escuchar (D’Angelo y otros, 2009)	149
Tabla 4.6.	Destreza Receptiva – leer (D’Angelo y otros, 2009)	149
Tabla 4.7.	Destreza Receptiva – audiovisual (D’Angelo y otros, 2009)	150
Tabla 4.8.	Destreza Interactiva – conversar (D’Angelo y otros, 2009)	150-151
Tabla 4.9.	Destreza Interactiva – escribir (D’Angelo y otros, 2009)	151
Tabla 5.1.	Descripción de las etapas en la composición escrita (Flórez y Gómez, 2013)	178-179
Tabla 5.2.	Factores cognitivos en el desarrollo de la escritura de los niños (Bereiter y Scardamalia, 1987).	179-180
Tabla 6.1.	Decisiones del investigador	215
Tabla 6.2.	El enfoque hermenéutico-comprensivo en el presente estudio	227-230
Tabla 6.3.	Centros educativos y aulas que configuran la muestra del presente estudio	250
Tabla 7.1.	Trabajo de campo en el contexto del Programa de intervención PROAI	275
Tabla 7.2.	Participación de centros educativos en cada uno de los tres años de la investigación	276
Tabla 7.3.	Número de alumnado incluido en cada núcleo	277
Tabla 7.4.	Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 1	277
Tabla 7.5.	Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 2	278
Tabla 7.6.	Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 3	278
Tabla 7.7.	Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 4	278
Tabla 7.8.	Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 5	279
Tabla 7.9.	Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 6	279
Tabla 7.10.	Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 7	279
Tabla 7.11.	Temporalización de la inmersión en el campo	280
Tabla 7.12.	Número de observaciones realizadas en los contextos de ONP y OP, y realización de los GD y EDD	280
Tabla 7.13.	Cronograma organizativo para la recogida de datos .(Núcleo 1)	281

Tabla 7.14.	Cronograma organizativo para la recogida de datos.(Núcleo 2)	282
Tabla 7.15.	Cronograma organizativo para la recogida de datos.(Núcleo 3)	283
Tabla 7.16.	Cronograma organizativo para la recogida de datos.(Núcleo 4)	284
Tabla 7.17.	Cronograma organizativo para la recogida de datos.(Núcleo 5)	285
Tabla 7.18.	Cronograma organizativo para la recogida de datos.(Núcleo 6)	286
Tabla 7.19.	Cronograma organizativo para la recogida de datos.(Núcleo 7)	287
Tabla 8.1.	Análisis recurrente de datos basado en el Método Comparativo Constante (Sirvent, 2003)	294-296
Tabla 8.2.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 1	298-299
Tabla 8.3.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 2	300
Tabla 8.4.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 3	301-302
Tabla 8.5.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 4	302-303
Tabla 8.6.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 5	303-304
Tabla 8.7.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 6	304-305
Tabla 8.8.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 7	305-306
Tabla 8.9.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N20 – Núcleo 3	340
Tabla 8.10.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N20 - Núcleo 3 (continuación)	341
Tabla 8.29.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo - ejemplo GD5	385
Tabla 8.30.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo GD18	388
Tabla 8.31.	Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo GD28	390
Anexo		
Tabla A.1.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N1 – Núcleo 1	473
Tabla A.2.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N1 – Núcleo1 (continuación)	474
Tabla A.3.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N16 – Núcleo 1	485
Tabla A.4.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N16 - Núcleo 1 (continuación)	486
Tabla A.5.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N5 – Núcleo 2	494
Tabla A.6.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N5 - Núcleo 2 (continuación)	495
Tabla A.7.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N18 - Núcleo 2	503

Tabla A.8.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N18 - Núcleo 2 (continuación)	504
Tabla A.9.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N6- Núcleo 3	512
Tabla A.10.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N6- Núcleo 3 (continuación)	513
Tabla A.11.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N13 - Núcleo 4	521
Tabla A.12.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N13 – Núcleo 4 (continuación)	522
Tabla A.13.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N8 - Núcleo 5	532
Tabla A.14.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N8 - Núcleo 5 (continuación)	533
Tabla A.15.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N21 - Núcleo 6	541
Tabla A.16.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N21 - Núcleo 6 (continuación)	542
Tabla A.17.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N2 - Núcleo 7	560
Tabla A.18.	Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N2 – Núcleo 7 (continuación)	561

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1.	Conocimiento situado (elaboración propia)	59
Figura 3.2.	Proceso multidimensional de apropiación cultural (elaboración propia)	62
Figura 3.3.	Enseñanza situada (elaboración propia)	64
Figura 3.4.	La inteligencia como un conjunto de procesos cognitivos y afectivos (Román y Díez, 2006)	70
Figura 3.5.	Capacidad como un conjunto de destrezas y habilidades (Román y Díez, 2006)	72
Figura 3.6.	Un valor como un conjunto de actitudes y microactitudes (Román y Díez, 2006)	73
Figura 4.1.	Actividades y estrategias en comunicación lingüística (MCER, 2002).	147
Figura 5.1.	Tipología de métodos tradicionales de enseñanza de lectura y escritura	167
Figura 6.1.	Dinamismo de la información que se establece entre las distintas herramientas de indagación en el campo de estudio (elaboración propia)	242
Figura 6.2.	Dinamismo entre el Método Comparativo Constante (MCC) y el Muestreo Teórico (MT) para describir e interpretar categorías de análisis (elaboración propia). Fuente: Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990; Glaser, 2001; Sirvent, 1998, 2003, 2004).	255
Figura 6.9.	Procesos seguidos en el presente estudio para la interpretación de datos (elaboración propia)	258
Figura 8.1.	Proceso de interpretación de datos - ONP	297
Figura 8.2.	Ficha de trabajo empleada en la escena (Observación no	303

	participante – ejemplo 4)	
Figura 8.3.	Ficha de trabajo empleada en la escena (observación no participante – ejemplo 5)	304
Figura 8.4.	Ejemplo de organización de cómic por un niño (observación no participante – ejemplo 6).	305
Figura 8.5.	Ejemplo de separación de palabras en una frase con diferentes niveles de dificultad (observación no participante – ejemplo 7).	306
Figura 8.6.	Ficha destinada a entrenar el trazo de las letras y sudireccionalidad	308
Figura 8.7.	Copia realizada por alumnado de 1º de Educación Primaria	309
Figura 8.8.	Dictado realizado por alumno de 2º de Educación Primaria.	312
Figura 8.9.	Ficha realizada por alumno para entrenar la identificación de sílabas trabadas del grupo tran- plo- gran- gris- -trar	313
Figura 8.10	Pizarra con indicaciones para informar al alumnado las actividades que debe resolver.	313
Figura 8.11	Dictado realizado por un alumno en la pizarra.	314
Figura 8.12.	Alumnado de 1º de Educación Primaria identificado por su profesorado con problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura durante el 1er. trimestre del curso escolar.	322
Figura 8.13.	Alumnado de 2º de Educación Primaria identificado por su profesorado con problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura durante el 1er. trimestre del curso escolar.	322
Figura 8.14.	Ambiente alfabetizador en las aulas	323
Figura 8.15.	Anotaciones de un docente en la pizarra de la clase para transcribir por el alumno en su agenda.	324
Figura 8.16.	Página de libro de texto completada por alumno.	325
Figura 8.17.	Fichas de trabajo para la ejercitación grafomotora	328
Figura 8.18.	Proceso de interpretación de datos - OP	333
Figura 8.19.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	342
Figura 8.20.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	342
Figura 8.21.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	343
Figura 8.22.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	343
Figura 8.23.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	344
Figura 8.24.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	344
Figura 8.25.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	345
Figura 8.26.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	345
Figura 8.27.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	346
Figura 8.28.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	346
Figura 8.29.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	347
Figura 8.30.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	347
Figura 8.31.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	348
Figura 8.32.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	348
Figura 8.33.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	349
Figura 8.34.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	349
Figura 8.35.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	350
Figura 8.36.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	350
Figura 8.37.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	351
Figura 8.38	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	351

Figura 8.39.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	352
Figura 8.40.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	352
Figura 8.41.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	353
Figura 8.42.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	353
Figura 8.43.	Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)	354
Figura 8.44	Extracción de trabajo de campo (N4 - Núcleo 1)	355
Figura 8.45	Extracción de trabajo de campo (N17 - Núcleo 3)	355
Figura 8.46	Extracción de trabajo de campo (N16 - Núcleo 1)	356
Figura 8.47	Extracción de trabajo de campo (N8 – Núcleo 5)	356
Figura 8.48	Extracción de trabajo de campo (N20 – Núcleo 3)	356
Figura 8.49	Extracción de trabajo de campo (N12 – Núcleo 7)	357
Figura 8.50	Extracción de trabajo de campo (N7 – Núcleo 3)	357
Figura 8.51	Extracción de trabajo de campo (N3 – Núcleo 2)	357
Figura 8.52	Extracción de trabajo de campo (N18 – Núcleo 4)	358
Figura 8.53.	Proceso de interpretación de datos - GD	373
Figura 8.54.	Producción escrita realizada a partir de una propuesta de copia de un texto de otro autor (1er. trimestre del primer curso. 2008-09)	376
Figura 8.55.	Producción escrita basada en una propuesta de copia de un texto de otro autor (1er. trimestre del primer curso. 2008-09).	377
Figura 8.56.	Producción escrita de autoría propia (1er. Trimestre del primer curso. 2008-09)	379
Figura 8.57.	Producción escrita basada copiar pasivamente un texto de otro autor (1er. Trimestre del segundo curso. 2008-09)	380
Figura 8.58.	Producción escrita de autoría propia (1er. Trimestre del primer curso. 2008-09)	381-382
Figura 8.59.	Producción escrita de autoría propia (1er. Trimestre del primer curso. 2009-10)	382
Figura 8.60.	Producción escrita basada en escribir un texto al dictado (sin haber participado en su elaboración) (1er. Trimestre del primer curso. 2008-09).	383
Figura 8.61.	Producción escrita basada en escribir un texto al dictado (sin haber participado en su elaboración) (1er. Trimestre del primer curso. 2008-09)	383
Figura 8.62.	Producción basada en la escritura un texto al dictado (sin haber participado en su elaboración) (1er. Trimestre del primer curso. 2009-10)	384
Anexo		
Figura A.1.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	475
Figura A.2.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	475
Figura A.3	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	476
Figura A.4	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	476
Figura A.5	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	477
Figura A.6.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	477
Figura A.7.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	478
Figura A.8.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	478
Figura A.9.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	479
Figura A.10.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	479
Figura A.11.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	480
Figura A.12.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	480
Figura A.13.	Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)	481

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

INE: Instituto Nacional de Estadística

LAMP: Litera Assesment and Monitoring Program (Evaluación de la Alfabetización y Programa de Monitoreo)

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación

MCC: Método de Comparación Constante

MT: Muestreo Teórico

NBER: National Bureau of Economic Research

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora)

PISA: Programme for International Student Assessment (Programa para la evaluación internacional de los alumnos)

PROAI: Problemas en la Alfabetización Inicial

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TIMSS: Estudio Internacional de progreso en comprensión matemáticas y ciencias.

UCM: Universidad Complutense de Madrid

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

ZDR: Zona de Desarrollo Real

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo

Para dar dinamismo al texto en el análisis de los datos, se han utilizado, repetidamente, las siguientes siglas para referirse a:

1ºEP: Primer curso de Educación Primaria

2ºEP: Segundo curso de Educación Primaria

A: Aula
AD: Análisis Documental
AL: Profesor/a de Audición y Lenguaje
CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria
CV: Consonante-Vocal
CVC: Consonante-Vocal-Consonante
CCV: Consonante-Consonante-Vocal
CCVC: Consonante-Consonante-Vocal-Consonante
CCVCC: Consonante-Consonante-Vocal-Consonante
D: Docente
E: Escuela
ED: Equipo Directivo
EDe: Entrevista dialogada a los docentes
EOEP: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
GD: Grupo de Discusión
Inv.: Investigador/a
EI: Equipo Investigador
N: Niño/a
ONP: Observación no participante
OP: Observación participante
PT: Profesor/a de Pedagogía Terapéutica
RCGF: Reglas de Conversión Grafema-Fonema
TC: Producción escrita realizada a partir de la copia de un texto
TD: Producción escrita realizada a partir de la escritura al dictado
TP: Ser autor de un texto propio
Tr1: Primer trimestre escolar
Tr2: Segundo trimestre escolar
Tr3: Tercer trimestre escolar

RESUMEN

La diversidad en los procesos de alfabetización: un análisis centrado en población infantil de primer ciclo de educación primaria

La presente Tesis Doctoral da cuenta de un estudio etnográfico en ámbito educativo -realizado en 35 aulas de primer ciclo de Educación Primaria pertenecientes a centros educativos de la Comunidad de Madrid- con el propósito de interpretar y comprender, por un lado, las experiencias y vivencias de la población infantil que, de acuerdo con la evaluación de su profesorado, presente dificultades para aprender a leer y a escribir en el inicio de su escolaridad, y por otro, el alcance y las posibilidades que ofrecen las prácticas de enseñanza para modelar aprendizajes superadores en este sentido. Atendiendo al alcance e implicación que las experiencias con la cultura escrita tienen en los aprendizajes escolares en su conjunto, así como, en la construcción de una identidad participativa en distintos ámbitos sociales, interesó comprender a nivel micro el alcance del interjuego que se produce entre los procesos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza cuando se trata del acceso a la cultura escrita (período de alfabetización inicial). Por tanto, de acuerdo con el sentido y el alcance de la investigación etnográfica en contextos educativos, la inmersión prolongada en el campo de estudio (a lo largo de un curso escolar en cada una de las aulas) permitió registrar sistemáticamente narraciones (mediante estrategias de observación no participante y de observación participante) en las que resulta recurrente que dichas prácticas, en la medida que sociabilicen los actos de lectura y de escritura desde el inicio de la escolaridad a pesar de que todo el alumnado no domine aún la convencionalidad del código escrito, pueden encaminar el deseo infantil y la indagación, en proceso, hacia las particularidades del sistema de escritura, y del lenguaje escrito en general. En consonancia con la identificación de unidades de análisis en este sentido, y sin pretender generalizar los resultados de este estudio a toda la población que inicia la escolaridad atravesando dificultades para aprender a leer y escribir, se señala la pertinencia de las prácticas de enseñanza que, no considerando dichos aprendizajes como una mera adquisición del código escrito y atendiendo a la diversidad del alumnado en relación con la conceptualización del sistema de escritura, evitan bloqueos cognitivo-emocionales ante consignas abstractas que se alejan de los esquemas cognitivos iniciales de muchos de los niños que comienzan a indagar el sistema de escritura. Por tanto, el trabajo de campo del presente estudio permitió interpretar y categorizar un conjunto de circunstancias que pueden, en un caso, aportar seguridad emocional y curiosidad cognitiva al proceso de alfabetización inicial y en sentido contrario, incrementar la inseguridad infantil en los procesos de aprendizaje y, consecuentemente, el deseo de acercarse al mundo escrito para indagarlo y conocerlo.

Palabras clave: Alfabetización inicial; dificultades aprendizajes; prácticas de enseñanza.

ABSTRACT

Diversity in literacy processes: an analysis centered on infant population attending the first cycle of Elementary School

This Doctoral Dissertation presents an ethnographic study in the educational field -made in 35 classrooms of Elementary Schools belonging to the Community of Madrid- in order to interpret and understand, on the one hand, experiences of young children who, according to their teachers' evaluations, have a hard time learning to read and write at the beginning of their schooling. On the other hand, this work explores the scope and potential of teaching practices in order to model learning on this regard. Considering the effect that experiences with written culture have in school learning as a whole, as well as in building a participatory identity in different social spheres, the current research looked, on a micro level, at the scope of the interplay that occurs between learning and teaching practices when it comes to written culture (emergent literacy stage). Therefore, according to the meaning and scope of ethnographic research in educational contexts, prolonged immersion in the field of study (a whole school year in each of the classrooms) allowed to systematically obtain narrations (through non-participant observation and participant observation strategies) which show a recurrent fact: even when not all students master the conventionality of the written code, the social acts of reading and writing from the beginning of schooling can route the infant's desire and inquiry to the particularities of the writing system and written language in general. In line with the identification of analysis units in this regard and, without any attempt to generalize the results of this study to the entire population of children who experience difficulties learning to read and write at the early stages of their schooling, the relevance of teaching practices is stated, leaving aside the idea by which such learnings are considered a mere acquisition of the written code as well as looking into the diversity of students' conceptualization of the writing system, therefore preventing cognitive-emotional block-outs to abstract commands that deviate from the initial cognitive schemata of many children who are beginning to explore the writing system. Therefore, the fieldwork of this study allowed to interpret and categorize a set of circumstances that can, in one case, provide emotional security and cognitive curiosity to the emergent literacy process or, counter clockwise, increase insecurity in early learning stages and, consequently, reduce the desire to approach the written world in order to investigate it and learn from it.

Keywords: Emergent literacy; learning difficulties; teaching practices

Hoja de ruta

La presente Hoja de Ruta pretende facilitar la lectura de la memoria de estudio de tesis doctoral, ofreciendo, para ello, una descripción del contenido de los capítulos que contempla cada una de sus partes.

PARTE y CAPÍTULOS	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO
Primera parte. Acercamiento al objeto de estudio Capítulo I	Se presenta el planteamiento epistemológico que fundamenta la investigación, precedido por un análisis del panorama sociocultural que sirve de escenario para acceder a la siguiente preocupación: <i>cómo los docentes nombran, narran, acompañan y evalúan los procesos de alfabetización inicial del alumnado que no logra seguir el ritmo que la mayoría del grupo en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura, desde un planteamiento equitativo</i> . Para ello, se traza el acceso a las aulas de los dos primeros cursos de Educación Primaria, por identificarse como el espacio donde se escolariza la citada población de estudio, para construir significados en torno al objeto y problemática de estudio, desde el ámbito teórico-conceptual y empírico que aportan, respectivamente, la revisión documental y la revisión de la práctica.
Segunda parte. Construcción de los antecedentes de la Investigación: marco teórico y conceptual Capítulos II a V	A través de una revisión conceptual se transita por los principales enfoques explicativos de los procesos de comprensión y producción del lenguaje escrito , así como de sus funciones (capítulo I). La exploración en torno a los principios didácticos que plantean una intervención inclusiva en el aula, desde la perspectiva de la comunicación, permiten adentrarse en las principales racionalidades que organizan la atención a la diversidad (capítulo III). Así mismo, se profundiza en la comprensión de los procesos de innovación que rodean la generación de prácticas sociales de lectura y escritura en el aula. Para ello, se revisan los conceptos de innovación y cambio, buscando relaciones entre los procesos de innovación y la adquisición de la competencia en comunicación lingüística (capítulo IV). Por último, el recorrido histórico de los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con la alfabetización inicial , permiten ahondar en las repercusiones que éstos tienen sobre las prácticas didácticas actuales y sobre la construcción de la identidad lectora y escritora (capítulo V).

<p>Tercera parte. Diseño metodológico de la investigación</p> <p>Capítulo VI</p>	<p>Atendiendo al enfoque hermenéutico-comprensivo en que se inscribe la presente investigación, se describen los contextos en que ésta se desarrolla. En esta fase del estudio, se diseñan las estrategias tecno-metodológicas de recolección de datos propias del modelo de investigación etnográfica en que se afirma este estudio. En el contexto de una muestra de 35 aulas de 1º y 2ª de E. Primaria, procedente de 15 centros públicos de la Comunidad de Madrid, durante un curso escolar (dentro de los tres que contempla este estudio), se pretende el seguimiento del alumnado evaluado con dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito. Por tanto, se diseña una primera etapa centrada en la recolección y análisis en tiempo de real de la información que se desprenden del contexto de las aulas y, una segunda, centrada en el análisis del material que aporta dicho contexto. Las estrategias de recolección de la información para generar descripciones se organizan en torno a la Observación No Participante, las Entrevistas Dialogadas a los Docentes, la Observación Participante, los Grupos de Discusión y el Análisis Documental. El proceso de recolección, pretende abordar en el procesamiento interpretativo y reducción de datos, y de validación y confiabilidad de los resultados alcanzados</p>
<p>Cuarta parte. Desarrollo de la investigación</p> <p>Capítulos VII a IX</p>	<p>Se aborda el proceso de negociación y de acceso al campo de estudio seguido en esta investigación, atendiendo a los principios que aporta la investigación etnográfica (capítulo VII). A continuación, se procede al análisis de la información recogida por medio de las estrategias tecno-metodológicas diseñadas para este estudio, afrontando el proceso de saturación de los datos mediante la construcción de los sucesivos niveles de interpretación de los datos (Capítulo VIII). En última instancia, se presentan los resultados del estudio a través del informe final, aportando las correspondientes conclusiones desde la perspectiva de la cristalización de los datos (Capítulo IX).</p>
<p>Referencias bibliográficas</p>	<p>Presenta el listado de fuentes bibliográficas que han fundamentado toda la investigación.</p>
<p>Anexo</p>	<p>Presenta el Análisis Documental, relacionado con el seguimiento longitudinal de las producciones escritas correspondientes al alumnado de la muestra en el contexto de la Observación Participante</p>

PRIMERA PARTE

Acercamiento al Objeto de Estudio

Incorporar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, de una herencia cultural y constituirse como miembros plenos de una comunidad de lectores y escritores. Esto requiere que la escuela tome como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza.

Lerner (2001, p. 15)

Capítulo I

Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación

1.1. Introducción

1.2. Contexto socio-cultural que atraviesa el foco de atención del estudio

- 1.2.1. Cultura escrita y formación de los ciudadanos: el papel del fracaso escolar
- 1.2.2. La función de la escuela en la sociedad actual: su proyección en el concepto de diversidad y fracaso escolar

1.3. Objeto de estudio: justificación, propósito y fines de la investigación

- 1.3.1. Descripción, delimitación y argumentación de la problemática que sustenta la investigación
 - 1.3.1.1. Formulación del problema desde el punto de vista teórico-conceptual: revisión documental
 - 1.3.1.2. Formulación del problema desde el punto de vista empírico: revisión de la práctica
- 1.3.2. Contexto en que se vislumbra la problemática que genera la investigación: justificación de su realización
- 1.3.3. Delimitación del objeto de estudio
- 1.3.4. Posicionamiento epistemológico respecto al objeto de estudio
- 1.3.5. Propósitos que guían el estudio: ideas orientativas
- 1.3.6. Precisión de los objetivos generales y específicos del estudio

1.1. Introducción

El estudio de Tesis Doctoral cuya memoria se presenta en este espacio aborda el proceso de acceso a la cultura escrita que vivencia el alumnado de primer ciclo de la Educación Primaria cuyas evaluaciones curriculares indican la presencia de distintos tipos de dificultades para aprender a leer y a escribir, cuestión que, atendiendo al alcance y a la relevancia social de estas herramientas culturales, puede constituir un factor de riesgo para el aprendizaje escolar en su conjunto. Como punto inicial de este estudio, se consideró imprescindible contextualizar el tiempo socio-cultural que atraviesa estas situaciones, recurriendo para ello al análisis interrelacionado del papel y la función que cumplen, en la construcción de la identidad del ciudadano de hoy, tres ámbitos que atraviesan el foco de atención de este estudio: la cultura escrita, la escuela y el fracaso escolar en relación con la diversidad de los ciudadanos. Este panorama de carácter general aportó elementos válidos para focalizar y justificar las problemáticas puntuales que se identificaron en relación con el proceso de alfabetización inicial mencionado, así como, para acotar el objeto de estudio y los fines y objetivos que se han pretendido alcanzar con la realización de este estudio. En este capítulo se informa el análisis realizado al respecto atendiendo, por supuesto, al planteamiento epistemológico asumido respecto al objeto de estudio y a las problemáticas consideradas en relación con el mismo.

1.2. Contexto socio-cultural que atraviesa el foco de atención del estudio

Se analiza el contexto socio-cultural del presente estudio atendiendo a dos aspectos que se consideran íntimamente interrelacionados en el mismo, tales como:

- 1) la interconexión entre cultura escrita, la formación del ciudadano y el papel del fracaso escolar; y
- 2) la función de la escuela en la sociedad actual y su proyección en el concepto de diversidad y fracaso escolar.

A continuación, se especifican los detalles considerados en cada uno de estos aspectos contextuales.

1.2.1. Cultura escrita y formación de los ciudadanos: el papel del fracaso escolar

El paso de una cultura oral a una escrita ha constituido un proceso decisivo en el desarrollo del pensamiento lógico y formal pues aportó una tecnología que, en gran medida, transformó la mente humana en tanto proporcionó la posibilidad de formular pensamientos abstractos que, en la inmediatez del escenario propio de la comunicación oral, resultan ciertamente difícil de expresar. Como consecuencia, la escritura permitió que el sujeto y el objeto del conocimiento se separaran diametralmente -situación que se dificulta en los contextos próximos al hablante y al oyente de la oralidad- y, de forma complementaria, la aparición del alfabeto supuso el inicio de novedades e insospechadas aplicaciones de la inteligencia racional. Es decir, con la escritura comenzó una historia con muchos cambios, y algunas grandes revoluciones culturales. Entre estas últimas, la invención de la escritura o palabra silenciosa (quirográfica o manuscrita) y la consecuente aportación de textos escritos a la práctica de la comunicación oral es, en sí mismo, la primera de ellas; el pasaje del rollo al libro encuadernado (el 'codex') marca una segunda revolución; la invención de la imprenta en el siglo XV aportó la revolución gutenberghiana o tipográfica generando la posibilidad de circular profusamente con los discursos estampados en letra de molde y convertidos en objeto de muy apetecido y solicitado consumo. Con su más de cinco siglos de existencia, el libro se ha definido como un producto tecnológico en relación con las formas y las herramientas de la lectura adaptando sus tareas y redefiniendo su misión a partir de otros medios de comunicación –tales como los periódicos, los semanarios, la radio, el cine, la televisión, etc.- instalándose en la actualidad en la lectura digital y en la interfaz de usuario habilitando un conjunto de dispositivos, *hardware* y *software*. Evidentemente, estas últimas transformaciones se enmarcan en una nueva revolución cultural, en la que los medios eléctricos y electrónicos han propiciado, dentro de un amplio repertorio de posibilidades, que oralidad y escritura se vuelven a encontrar en la historia de la comunicación propagando mensajes escritos y orales a la velocidad de la luz

dirigidos a un número cada vez mayor de destinatarios (Ramírez Avendaño, 2005, p.18). Esta es una revolución cultural que nos sumerge en cambios vertiginosos a nivel de comunicación, tanto utilizando tecnologías estables (por ejemplo, el libro) como inestables (por ejemplo, las pantallas) pues, conforme aprendemos a funcionar con determinados recursos, ya debemos aprender otros nuevos: cada día leemos de maneras más distintas porque leemos artefactos distintos para conseguir cosas distintas; cambian los soportes, los textos, los usos y las prácticas de lectura; cambian las estrategias con que afrontamos la lectura de los textos (Cassany, 2009). Por ello, siguiendo a Ferreiro (2007), se considera que estamos viviendo un momento privilegiado en la historia, estamos asistiendo a una revolución cultural privilegiada con las contradicciones que traen los cambios tecnológicos. Esta situación tiene su reflejo en el significado que alcanza hoy el concepto “estar alfabetizado” pues, si bien implica disponer de un continuum de habilidades de lectura y escritura, cálculo y numeración aplicados a los contextos sociales que las requiera –entre otros, la salud y la justicia, el trabajo y la educación-, en las actuales condiciones de cambio no podría considerarse que se trate de un estado acabado sino de un proceso que se retroalimenta constantemente, tal como lo señala Ferreiro (2015) al referirse a “un proceso de inicio incierto y de final imposible”:

No se puede estimar el momento en que alguien comienza su proceso de alfabetización: Los niños que crecen rodeados de escritores y pantallas, más si son de zonas urbanas, inician su proceso a los tres o cuatro años. Ocurre cuando a esa edad se vive en un ambiente donde se escribe y se lee como prácticas cotidianas. Y son los propios cambios tecnológicos los que no admiten un final posible en este proceso de alfabetización (p. 3).

Teniendo en cuenta que el presente trabajo se centra en analizar experiencias lectoras y escritoras de la población infantil en su etapa de alfabetización inicial en el ámbito escolar -observando prioritariamente los casos marcados por las dificultades en este proceso y, de alguna manera, por el fracaso escolar-, interesa reflexionar acerca de quiénes han tenido (y tienen) acceso al uso de la lengua escrita en cada una de las sociedades letradas a las que dieron lugar, respectivamente, las distintas revoluciones culturales: cómo se accedió (y se accede) al uso de la lectura y la escritura; para qué servía (y sirven) estas

herramientas culturales; quiénes eran (y son) considerados exitosos (o fracasados) en el dominio de la cultura escrita, etc. En este sentido, cabe señalar que, en las sociedades donde se inventaron algunos de los 4 o 5 sistemas primigenios (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y, muy probablemente, también el valle del Hindus), el uso de la cultura escrita estaba marcado por el sectarismo, el control y el poder. En este sentido, Ferreiro (2015) describe el siguiente panorama:

(...) Los escribas formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos, tan ligados al ejercicio mismo del poder. De hecho, las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas (p. 5).

Ahora bien, conforme las sociedades letradas fueron asumiendo que el uso de la cultura escrita no solo está al servicio de determinadas profesiones sino de toda la población, se entendió que alfabetizar permite incluir a las personas en la cultura escrita de su comunidad, contando para ello con la mediación de la institución escolar. En otras palabras, la pertenencia a la cultura escrita dejó de identificarse con “sabiduría” y pasó a relacionarse con “ciudadanía” pretendiendo garantizar que el conocimiento se distribuya con criterio de equidad y contribuir a superar desigualdades de partida en los entornos sociales. Esta perspectiva se enlaza con el proceso de “alfabetización” que, en sentido amplio, hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos -de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos- que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. En coincidencia con el concepto de alfabetización en constante evolución atendiendo a la constante diversificación de las prácticas de lectura y de escritura, tal como se refiere en párrafos anteriores, hoy se asume el término *literacidad* como el conjunto de prácticas letradas más amplias que el que denota el vocablo alfabetización. Siendo un término que, obviamente, también está en constante evolución por las mismas causas que en el caso de la alfabetización, se podría acordar que el mismo se refiere a la participación activa de los

individuos en la cultura de lo escrito atendiendo, por lo menos, a los siguientes ámbitos:

- conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto;
- conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; e
- identidad y estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura y a los valores, y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito.

Se entiende, por tanto, que la pertenencia a la cultura escrita de toda la población implica un proyecto social con intencionalidad política y pedagógica para garantizar la participación activa y comprometida con un saber patrimonial, siendo responsabilidad de la escuela atender tanto a la permanencia del alumnado dentro del sistema como a la calidad de la educación que recibe en relación con la extensión y la complejidad del proceso alfabetizador. Sin embargo, a partir de los años 60 del siglo pasado comenzó a tener entidad en la cultura escolar el concepto *fracaso* para identificar al alumnado que, a causa de sus bajos logros académicos en íntima relación con límites en el dominio de la cultura escrita, no completa los años de escolaridad o, aun permaneciendo en la escuela, no alcanzan el nivel de alfabetización necesario para desempeñarse en distintos ámbitos sociales y seguir aprendiendo con riesgos para participar activamente posteriormente en los procesos sociales.

Cabe señalar que el concepto *fracaso escolar* ha estado ligado, casi exclusivamente, a determinadas características del alumnado (según las épocas, se señaló la “debilidad de espíritu”, la “inmadurez”, la “dislexia”, los “Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)”, etc.) y, conforme han pasado los años, se incorporó el “déficit cultural” del entorno familiar al repertorio de

factores que pueden causar este fracaso. Ante este panorama, llama la atención la notoria ausencia de un profundo y expandido análisis relacionado con el papel de las prácticas de enseñanza en las causas del fracaso escolar, más aun considerando que continúan presentes en las aulas las metodologías centradas en acciones individuales que segmentan y descontextualizan los contenidos mientras hoy no cabe duda de la base social e interactiva que caracteriza cualquier proceso de aprendizaje. En el caso que nos ocupa (el aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa de alfabetización inicial), es notorio que, mientras en los últimos años ha cambiado la comprensión acerca de cómo se produce el aprendizaje, continúan siendo hegemónicos los métodos centrados en determinadas técnicas antes que en el desarrollo de prácticas sociales de lectura y escritura. Evidentemente, se trata de un ámbito que plantea la necesidad de continuar aportando conocimientos atendiendo a la posibilidad de que éstos puedan influir en la ardua tarea de bajar los niveles de fracaso escolar.

Ante este panorama, y entendiendo que los primeros años de escolaridad tienen un papel protagónico en el acceso a las herramientas de la cultura escrita (se considera que el aprendizaje de la lectura y la escritura abarca muchos años más y se afianza en el concepto de *literacidad*), los problemas en este ámbito y en este tiempo escolar inciden en el desarrollo competencial de todas las áreas curriculares y en los aprendizajes en general, pudiendo llegar a influenciar también los aprendizajes posteriores, obstaculizando el progreso escolar de quien lo experimente e incidiendo en la configuración de su autoconcepto y autoestima, así como, en el logro de sus metas y aspiraciones, establecimiento de relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional. Por tanto, parecería que, a pesar de la democratización de la lectura y la escritura que se ha generado en las sociedades letradas desde más de un siglo, se pone en evidencia cierta incapacidad institucional para hacer efectiva dicha democratización. Así lo explica Ferreiro (2000):

(...) Creamos una escuela pública precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no

ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica (p. 15).

Por tanto, bien podría considerarse que aún continúa siendo necesario seguir buscando caminos posibles sobre las condiciones pedagógicas e institucionales que hagan posible que todos los niños¹, considerando su diversidad como un hecho normalizado –incluso viviendo situaciones que los hacen vulnerables para el aprendizaje escolar-, tengan posibilidad no solamente de ingresar al sistema educativo, sino permanecer en él y lograr los aprendizajes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía plena.

1.2.2. La función de la escuela en la sociedad actual: su proyección en el concepto de diversidad y fracaso escolar

La institución escolar se enfrenta a la necesidad de reconstruir su función asumiendo que la que mantuvo durante los dos siglos anteriores no encuentra su correlato en la sociedad actual: forjar la conciencia del ciudadano acorde con los valores, comportamientos, saberes, etc. de cada época y de acuerdo con los cánones universales de la instrucción, indicando de este modo los rasgos de la *subjetividad instruida*. Evidentemente, las características de las transformaciones sociales acaecidas durante las últimas décadas -un auténtico *vuelco del mundo*, en palabras de Beaud (1997)-, dieron lugar a que convivan, entrelazando sus consecuencias, por lo menos, tres revoluciones/mutaciones cuyos efectos se suman y se conjugan: la revolución económica global (disminuyendo, a través del libre mercado, la capacidad de los Estados-naciones para actuar colectivamente sobre el curso de las cosas); la revolución informática o digital (generando el valor de la inmediatez virtual); y la revolución genética (potenciando la biotecnología: de la biología a la neurociencia). La globalización marca esta interrelación facilitándose, en consecuencia, la ampliación de los límites de la información y la comunicación, así como, el desarrollo de invenciones y tecnologías.

¹ Evidentemente, cada vez que se utilice el masculino (alumnos, compañeros, profesores, niños, etc.), es en carácter de término no marcado para el género.

En síntesis, el interjuego de estas revoluciones ha generado nuevas dinámicas sociales y flujos tecnológicos que, a su vez, han dado lugar a una *subjetividad mediática* y a la *percepción de la diversidad de los sujetos*. Por ello, aunque siempre ha sido difícil que la escuela considere la diversidad del alumnado como un hecho social en vez de un problema individual, hoy se ha incrementado esta dificultad porque llegan a sus aulas alumnos considerados *desconocidos, nuevos, otros* ciertamente distintos del perfil de estudiante que se identifica como *ideal* en el imaginario social y, específicamente, en el del docente. Por tanto, mientras se expresa el deseo de que la escuela incluya a “todos”, se reafirma una cierta brecha de expectativas entre el perfil de alumno que *debería llegar* y el que *realmente llega*.

Esta percepción desafía a la intervención educativa tradicional –centrada en el paradigma de la *sociedad disciplinaria*- poniéndola en crisis y dando paso a un modelo educativo en torno a la llamada *sociedad del control*, noción sugerida por el escritor William Burroughs². Esta se caracteriza por el ejercicio difuso del poder que, a diferencia de la sociedad disciplinaria, se extiende a todo el territorio y ya no pasa prioritariamente por instituciones normativas que actúan externamente sobre el individuo, sino que consiste más bien en una red flexible que *constituye a los ciudadanos* y los implica en sus estrategias globales, movilizándolos a través de las respectivas tácticas locales. Por tanto, la educación deja de ser entendida como modeladora de la formación de un *ciudadano tipo* para convertirse en una *modulación de las diferencias*, proyectada en los distintos recorridos de la formación permanente. La base tecnológica de esta transformación, centrada en la constitución de la llamada *sociedad de la información*, requiere diferenciar *información de saber y de conocimiento*, señalando las oportunidades y los límites del uso de las tecnologías.

El panorama descrito enfrenta a la institución escolar con la necesidad de revisar cuál es su papel en la sociedad actual pues, atendiendo al amplio repertorio de

² William Seward Burroughs (1914-1997). Novelista, ensayista y crítico social estadounidense.

transformaciones en distintos ámbitos, ya no es la única institución encargada de formar a los ciudadanos, si bien continúa siendo la institución responsable de incorporar a todo el alumnado en el uso activo y la recreación constante de diferentes culturas escritas (diversidad lingüística, científicas, artísticas, tecnológicas, etc.). Esto implica un gran desafío para la institución escolar actual: propiciar la equidad del alumnado asumiendo que ya no plantean, en solitario, las exigencias para determinar quiénes están, o no, alfabetizados pues esta situación está definida por la posibilidad de participar activamente en la cultura de lo escrito en distintas situaciones comunicativas de distintos ámbitos sociales.

Formar al alumando como estudiante de la sociedad actual es una condición para abordar este desafío, en tanto es un puente para democratizar el acceso al conocimiento “socialmente válido” y lograr que todo el alumnado, desde su respectiva diversidad, culmine con éxito la escolaridad obligatoria pudiendo continuar aprendiendo más allá de ella. ¿Qué papel juega la cultura escrita en esta formación? Bien puede entenderse, de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1992), que, si bien ir construyendo a lo largo de la escolarización una representación de uno mismo como aprendiz competente y progresar en la regulación de los procesos que permiten planificar y supervisar el aprendizaje no depende exclusivamente de leer y escribir, estas herramientas culturales están estrechamente relacionadas con dichos aprendizajes.

Evidentemente, un planteamiento que podría considerarse de difícil concreción en nuestro ámbito atendiendo a los datos que, a modo de fotografía social, aportan los índices de fracaso escolar.³ Sin embargo, a la luz de los aportes de distintas investigaciones de carácter didáctico, se considera que podrían encontrarse caminos superadores en los entornos de aprendizaje que procuran

³ Según informa el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el indicador de “**abandono educativo temprano**”, (es decir, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no siguen ningún tipo de estudio y que no han conseguido ninguna titulación de educación secundaria segunda etapa), se sitúa en el año 2012 en el 24,9%, lo que muestra una mejora significativa respecto al año anterior al descender 1,6 puntos, y de 6,3 puntos con respecto a 2009. Sin embargo, todavía se mantiene una posición desfavorable respecto al valor de la Unión Europea (12,8%), además de estar lejos del objetivo europeo 2020 de reducir el “abandono educativo temprano europeo” al 10% (el objetivo para España es del 15%) (disponible en <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html>).

generar una distribución equitativa del conocimiento a través de prácticas orientadas no solo hacia el dominio de conocimientos y habilidades, sino también hacia su uso apropiado en situaciones complejas; es decir, situaciones abiertas susceptibles de enfoques diferentes y de soluciones plurales (Beckers, 2002). Se trataría de integrar la excelencia y la equidad para alcanzar una calidad educativa que garantice la atención a la diversidad. Como alternativa de actuaciones pedagógicas que logran esta síntesis, Tedesco (2010) señala el caso de los países nórdicos considerando que han demostrado que un camino posible pasa por actuar de la siguiente manera:

(...) En primer lugar, definir el *núcleo básico común* que todos los alumnos deben adquirir en la educación estableciendo la *diferencia entre el concepto de básico y el de mínimo* pues la *equidad* se define por *garantizar a todos ese nivel básico* (que en nuestra sociedad es cada vez más complejo y exigente desde el punto de vista cognitivo, ético y emocional) y a partir de ese piso común, *abrir posibilidades* para que cada uno desarrolle sus competencias hasta el máximo nivel que le sea posible (p. 28) (el destacado en cursiva es propio).

En este sentido, se considera que el modelo competencial puede ser un claro referente en tanto propone disponer de un saber que, más allá del saber tradicional de la modernidad, se integra con el saber hacer. Podría entenderse, probablemente, que el modelo competencial es un desafío y una oportunidad para volver a pensar el sentido de la educación obligatoria como período para alcanzar aprendizajes socialmente válidos. Así lo expresan las orientaciones de la Unión Europea al insistir –desde el *Consejo Europeo de Lisboa* en el año 2000 hasta las *Conclusiones del Consejo* de 2009 sobre el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (“ET 2020”)- en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Desde la década de los noventa, este modelo forma parte del discursivo social -habiéndose aportado muy diversas formulaciones y expresiones- y en sentido estricto, de los discursos educativos. Por ello, cabe

señalar que la conceptualización de las competencias responde a diferentes enfoques (Tobón, 2007), destacando los siguientes:

- a) conductismo (comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones);
- b) funcionalismo (conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales enmarcados en funciones definidas);
- c) constructivismo (habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades);
- d) sistémico-complejo (procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible, y en equilibrio con el ambiente).

Obviamente, estos enfoques no son puros pues sus límites son difusos y, por tanto, las fusiones son posibles. En todo caso, el concepto de competencia remite a la idea de aprendizaje significativo, incluyendo múltiples acepciones si bien todas ellas suelen presentar características comunes (atender al contexto; es el resultado de un proceso curricular integrado; está asociado a criterios de ejecución o desempeño; e implica responsabilidad por parte del sujeto). Sin embargo, estos discursos deben plasmarse en acciones que incidan en la mejora de los procesos educativos. En el caso de los diseños curriculares adoptados en el ámbito español, se vislumbra el enfoque sistémico-complejo que se expresa en sus textos pretendiendo integrar diversas situaciones, tales como las siguientes:

- a) los elementos curriculares señalan una visión de la realidad compleja en sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones (por ejemplo, la integración de los contenidos curriculares supone un avance con respecto a la comprensión ciertamente compartimentada que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales);

- b) las metodologías centradas en la resolución de problemas permiten, por un lado, organizar transposiciones didácticas en las que los objetos de conocimiento (organizados en disciplinas) no corren el riesgo de perder su esencia cuando pasan a ser objetos de enseñanza (contenidos curriculares) y por otro, garantiza una mayor comprensión de los objetos de conocimiento en tanto dichas transposiciones didácticas parten de la experiencia para alcanzar conocimientos y elaboraciones conceptuales;
- c) el desarrollo de una competencia se relaciona con una amplia variedad de objetivos, con diferentes tipos de problemas y con la realización de diferentes tipos de trabajos;
- d) se concibe la relación entre comunidad educativa y sociedad como modelo educativo;
- e) saber resolver problemas propios del ámbito en el que se actúa permite reconocer la competencia; y
- f) el grado de perfectibilidad de las competencias es un continuo en el que cada uno responde de acuerdo con sus circunstancias y de acuerdo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor).

Por contrapartida, se observa que la trasposición didáctica de estas ideas a las prácticas en las aulas y en los centros educativos en su conjunto –contando con el acompañamiento de la administración educativa-, aún requiere seguir tomando la forma de concreciones de enseñanza que provean equidad al conjunto del alumnado para evitar, entre otros riesgos, que, con un desarrollo curricular de corte tradicional, muchos alumnos aprendan solamente a pasar evaluaciones, mientras otros muchos no se sientan incluidos en el sistema educativo. De forma complementaria, se requiere una escuela vigilante ante los objetos de conocimiento (lingüísticos, sociales, científicos, etc.) para que mantengan sus respectivas esencias epistemológicas cuando actúan como objetos de enseñanza (en el desarrollo curricular). Por ejemplo, en el caso de los lenguajes lingüísticos se requiere que el alumnado tenga oportunidad de usarlos como herramientas culturales socialmente válidas, de forma similar a lo que

sucede en otros ámbitos de la sociedad teniendo en cuenta que cualquier lenguaje, en tanto proceso de producción y negociación de significados entre interlocutores que pueden estar mediatizados por situaciones culturales diferentes, no existe ni significa fuera de cada una de las interacciones humanas en las que es utilizado.

En todo caso se focaliza la relación entre los procesos de mejora de las prácticas docentes y la calidad educativa, situación que Tedesco (2010) relaciona con la existencia de un acuerdo generalizado en reconocer que la calidad de la educación depende de la calidad del profesorado. Así lo explica el autor:

Ningún país tiene una educación de mejor calidad que la de sus docentes. Eso explica la necesidad de reclamar políticas integrales para el sector docente, que incluyan el mejoramiento de las condiciones de trabajo, la formación inicial y continua, el diseño de una carrera profesional y cambios significativos en la organización del trabajo escolar que permitan recuperar el compromiso docente con su tarea (p. 19).

En el ámbito español, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) incluye el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas como “uno de los factores clave para la calidad de la enseñanza, al mismo nivel que los recursos económicos, la autonomía educativa o la evaluación” (Martín, 2008). En esta base legal se especificaba la función que la lectura debía desempeñar en los principios pedagógicos que debían regir la enseñanza en los sucesivos niveles educativos, estableciendo para Educación Primaria la meta de “(...) adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo (...)” (p.17168). Es decir, el marco normativo de la LOE (2006) –vigente durante el desarrollo del presente estudio- aportó una novedad en relación con el papel de la lectura en los aprendizajes escolares al situar la lectura como uno de los pilares del desarrollo de la competencia de comunicación lingüística. Cabe señalar que el enfoque comunicativo, que lógicamente se deriva del modelo de competencias, no es nuevo pero se reconoce en estas normas con mucha más claridad (Pérez y Zayas, 2007).

Años más tarde, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), en su Real Decreto por el que se establece el currículo básico

de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014), asume, en el caso de Educación Primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes (pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria), tal como este documento curricular lo expresa en el apartado de la fundamentación:

Debe también aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje. (p.19378)

Del mismo modo, la LOMCE (2013) propone que los contenidos lingüísticos se vinculen de forma creciente en las distintas etapas y suponen una progresión respecto a los saberes y habilidades adquiridos desde el inicio de la vida escolar. En este caso, se propone que el enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articule en los currículos de las distintas etapas alrededor de un eje, que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares.

1.3. Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación

Asumiendo el panorama socio-cultural descrito en el apartado anterior, el Grupo de Investigación -reconocido por la UCM- *Fracaso Escolar y Competencias Comunicativa*⁴, en cuyo ámbito se asienta el presente estudio de Tesis Doctoral, desarrolla sus líneas de indagación en distintos ámbitos del quehacer educativo –formal, informal y no formal- con la intención de, por un lado, interpretar qué tipo de componentes se interrelacionan tanto en la situación de promoción escolar como en la de fracaso y por otro, propiciar programas de intervención didáctica que sirvan de contexto para el desarrollo de investigaciones sobre

⁴ Grupo de Investigación consolidado de la UCM con la denominación de “Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas” (nº de referencia 940816) dirigido por Estela D’Angelo.

prácticas educativas que puedan resultar inclusivas de la diversidad y potencien la equidad.

En el caso del presente estudio, ha interesado indagar, prioritariamente, cómo los docentes nombran, narran, acompañan y evalúan los procesos de alfabetización inicial del alumnado que no sigue el ritmo de la mayoría del grupo en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y, en íntima relación con la perspectiva docente, interesó comprender cómo narra, nombra e internaliza esta situación el mismo alumnado. Con este estudio se pretendió interpretar prácticas de enseñanza que propicien equidad al proceso de alfabetización inicial, interés que se retroalimenta ante evidencias que ubican en la educación primaria el inicio del fracaso escolar. En este sentido, el estudio realizado por Fernández Enguita, Mena Martínez y Rivière Gómez (2010), en el que se analiza un grupo de 855 alumnos, informa que en la sociedad española el fracaso escolar comenzaría antes de que se manifieste, estadísticamente objetivable, en la educación secundaria; es decir, se evidencian indicadores de fracaso escolar ya en la educación primaria. Así lo señalan los autores:

(...) A pesar de que la preocupación social por el fracaso escolar se centra hoy en la ESO, que en el imaginario profesional y popular ha pasado a convertirse en el escenario de todos los problemas, lo cierto es que en las etapas anteriores ya existen indicadores que merecen cierta atención. (...) [La Primaria] se trata de una etapa que, por definición, superarán todos los alumnos. Sin embargo, en ella empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso, entre ellos la repetición y el retraso. Aunque básicamente el retraso se produce por repetición, puede tener su origen también en la escolarización tardía o en una interrupción de la escolarización debida a causas no escolares, si bien éstos son casos excepcionales. [Probablemente, el alumnado] que lleva retraso en primaria difícilmente lo va a recuperar en secundaria. (p.33)

Atendiendo a que estas situaciones constituyen factores de riesgo para la promoción escolar, aportando consecuencias personales y sociales, cabe reflexionar acerca de los caminos que potencien el aprendizaje de la lectura y la escritura de todo el alumnado -concibiendo su diversidad- en tanto estas prácticas constituyen herramientas imprescindibles para el aprendizaje escolar. Reflexión muy válida para retroalimentar las prácticas de lectura y de escritura

que resulten inclusivas, es decir, entendiendo la diversidad para aprender que late en todo grupo escolar. Aun asumiendo que dichas prácticas se afianzan a lo largo de varios años de escolaridad, se prioriza la importancia de comprender cómo propiciar que el proceso de alfabetización inicial (situándolo, a efectos de este trabajo, en primer ciclo de primaria) no esté marcado por el fracaso en tanto, en este momento, se inicia y afianza la relación de los niños con el lenguaje escrito y, dependiendo de cómo ésta sea, cada uno sienta las bases de su futuro perfil lector y escritor. Por ello, el presente estudio se interesa por acercarse a aulas de primer ciclo de primaria, en las que estén escolarizados niños cuyos docentes informan que presentan dificultades para aprender a leer y a escribir, con la intención de buscar respuestas a preguntas relacionadas con las características de este proceso, tal como se señala en párrafos anteriores. Este trabajo de investigación se asienta en un conjunto de problemáticas que, relacionadas entre sí, le aportan sentido y justificación a su realización, detalles que se abordan en los siguientes puntos.

1.3.1. Descripción, delimitación y argumentación de la problemática que sustenta la investigación

Se formulan las problemáticas que han sustentando el presente trabajo de investigación atendiendo a dos ámbitos considerados complementarios a efectos de construir el significado de las mismas: por un lado, desde el punto de vista teórico-conceptual mediante una revisión documental y por otro, desde la perspectiva empírico a través de la revisión de la práctica.

1.3.1.1. Formulación del problema desde el punto de vista teórico-conceptual: revisión documental

A partir de la información señalada en un punto anterior de este capítulo, respecto a que los indicadores del fracaso escolar en la secundaria comienzan a identificarse en la educación primaria (entre ellos, la repetición), se analizan a continuación los datos aportados por el *Instituto de Evaluación* (2011) sobre dicho indicador en el primer ciclo de primaria (tramo educativo en el que se desarrolla el presente estudio) durante el período comprendido entre los cursos

2003-04 y 2008-09 (el presente trabajo de investigación comenzó a desarrollarse en el curso 2007-08 y continuó durante los dos cursos siguientes):

(...) el porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria apenas ha variado en sexto curso, mientras que ha aumentado en segundo y cuarto curso, siendo el incremento mayor en segundo curso con algo más de un punto porcentual. (...) En cuanto a las comunidades autónomas, puede observarse que en segundo curso de Educación Primaria ha aumentado el porcentaje de repetidores en la mayor parte de ellas, con las excepciones de Islas Baleares, Región de Murcia, y Melilla, en las que ha disminuido el número de alumnos repetidores con respecto al curso 2003-2004. (p 104).

En el caso de Madrid (Comunidad en la que se ubica el trabajo de campo del presente estudio), el aumento del índice es de 0,9 punto: de 4,0 puntos en el curso 2003-04 pasó a 4,9 en el curso 2008-09. En publicaciones posteriores, el *Instituto de Evaluación* (2014) aporta el mismo tipo de información respecto al período 2006-07 y 2011-12, observando un descenso del porcentaje de repetidores en todos los cursos de educación obligatoria, excepto en 2º de Primaria. Es decir, en el primer ciclo de educación primaria continúa la misma tendencia, a nivel nacional, que la registrada en períodos anteriores: “En Educación Primaria el porcentaje de repetición ha aumentado en segundo curso en 0,2 puntos, mientras que en cuarto y sexto curso ha disminuido en 0,4 y 1,5 puntos porcentuales, respectivamente” (p.88). Por su parte, en el caso de Madrid se registra en leve descenso en 2º de Primaria durante el mismo período: de un índice de 4,9 en el curso 2006-07 pasó a 4,6 en 2011-12.

El panorama que presentan estos datos, focalizando mayor incremento de la repetición en el inicio de la escolaridad Primaria que en los ciclos siguientes, señala una problemática que requiere especial atención en el contexto del presente estudio, teniendo en cuenta la importancia que el aprendizaje de la lectura y la escritura alcanza en el período de alfabetización inicial, tal como se ha comentado en distintos apartados de este capítulo. En relación con las prácticas de lectura, Pajares Box (2005) señalaba, interpretando datos del informe PISA 2000, que la repetición de curso tiene una relación muy marcada con el rendimiento (en lectura): “la puntuación media de los alumnos que han tenido que repetir un curso desciende casi 100 puntos en la escala de lectura

sobre la de los que no han repetido nunca, y 155 puntos los de dos cursos” (p. 59). En orden a identificar factores que expliquen esta situación, el mismo autor relaciona el rendimiento escolar con la procedencia familiar: “la repetición de curso es máxima para los alumnos provenientes de familias de bajo índice socio-económico y cultural, y disminuye progresivamente a medida que el valor del índice aumenta” (p. 12). En la misma dirección, los datos correspondientes al Informe PISA 2003 encuentran que “la repetición, así como los itinerarios diferenciados, tiene como resultado la estratificación de los estudiantes de acuerdo a su nivel socioeconómico” (p. 8). Reafirmando esta perspectiva, las conclusiones del Informe PIRLS 2006⁵ señalan que, entre los factores que parecen condicionar de una manera más directa el rendimiento escolar, destacan los siguientes:

- El nivel de estudios de los padres y la profesión de éstos son los datos que muestran mayor asociación con la puntuación obtenida. La diferencia de rendimientos entre los hijos de padres universitarios y los de padres sin titulación de nivel obligatorio alcanza los 120 puntos, similar a la diferencia que separa a los hijos de profesionales liberales de los de padres sin trabajo remunerado.
- La *actitud y el interés del alumnado* hacia la lectura, y el interés y la frecuencia del hábito lector de los padres, influyen en el rendimiento lector de los niños. De todas estas variables, la más significativa parece ser el número de *libros infantiles* en el hogar.

⁵ El estudio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, traducido al español como Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) es realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). España participa por primera vez en el año 2005 (publicado en 2006), desarrollando un pequeño estudio piloto en 15 centros y 565 alumnos de distintas comunidades autónomas. La IEA fue creada en 1959 con el objetivo de realizar estudios de evaluación a gran escala que permitieran comparar las políticas y las prácticas educativas de diferentes países. Entre tales estudios de evaluación hay dos especialmente reconocidos y valorados, por cuanto miden la adquisición de dos competencias que están en la base de todos los aprendizajes escolares: TIMSS (matemáticas y ciencias) y PIRLS (comprensión lectora). El informe español PIRLS 2006 es una síntesis de algunos de los datos más destacados, tomados desde la perspectiva española, del Informe Internacional elaborado por la IEA (2007).

- Por lo que se refiere al *origen de los alumnos* y sus familias, como cabía esperar, los alumnos con padres de origen español tienen mayor puntuación que los que tienen padres con otro origen.

Las situaciones que señalan estos datos ponen el acento en los aspectos socio-culturales que generan bajo rendimiento escolar a cuenta de las discontinuidades que se establecen entre los dos entornos fundamentales del alumno, el hogar -la cultura de origen- y la escuela aportando nuevas relaciones y acciones a la vida infantil pues, como señala el documento de la UNESCO, acerca de la repetición escolar en la enseñanza primaria (UNESCO – OIE, 1996), “al ingresar a la escuela, el alumno debe aprender nuevos usos de la lengua y desarrollar nuevos comportamientos lingüísticos, que no siempre coinciden con los de su cultura de referencia” (p. 25). Esta problemática indicaría que el alumnado inmerso en un ambiente familiar poco alfabetizador se encuentra en una situación escolar de desventaja que podría retroalimentar el círculo vicioso entre retraso y repetición, pudiendo generar segregación dentro de la escuela con riesgo de llegar al fracaso y a consecuencias en la integración social. De modo que, sin dejar de reconocer que los procesos de exclusión educativa y social son complejos y responden a múltiples variables, se entiende la necesidad de permanecer en las aulas con *ojo investigador* para interpretar qué tipo de prácticas de enseñanza, en los momentos de alfabetización inicial, pueden otorgar a la vida de esos niños una significación diferente y, de ese modo, responder con equidad desde la función específica de la escuela.

En relación con alternativas que propicien equidad en el contexto escolar, el Informe Español PIRLS-TIMSS 2011 (IEA, 2013), en el que se describen los resultados de los estudios PIRLS (sobre comprensión lectora) y TIMSS (sobre matemáticas), puntualiza la conveniencia de identificar explicaciones, en distintos indicadores además del origen social, al bajo rendimiento del alumnado, expresándolo en los siguientes términos:

El propio rendimiento está influido por las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, la habilidad de cada alumno, los condicionantes de partida, los entornos sociales, económicos y culturales de los alumnos y

centros educativos considerados u otros factores (...). Este conjunto de consideraciones y análisis permite una aproximación a la medida de equidad. (p. 7)

Distintos especialistas interpretan los datos registrados en estos estudios, entre ellos los investigadores Blanco, Corral, García, Ramos y Zurbano (pp. 9-31) -de la Universidad de Oviedo-, quienes focalizan “la formación en lengua antes de ingresar en Educación Primaria y los hábitos de lectura del estudiante” como factores de incidencia en los resultados académicos con un efecto acumulativo particularmente relevante en el caso de las familias con menor nivel educativo. También detectan que “los centros educativos ejercen un papel moderador de las diferencias socioculturales de partida, aunque algunas diferencias permanecen”. Del mismo modo, apuntan que “las expectativas de los padres condicionan a su vez tanto las expectativas de los hijos, como el rendimiento de los mismos”. Prestando especial atención a la comprensión lectora, interpretan que “las actividades relacionadas con la lengua, tales como la lectura de cuentos, contar historias, inventar situaciones, juegos de palabras, etc., son menos frecuentes entre las familias con bajos niveles de estudios que en el resto” pero llama la atención que “entre los licenciados, solamente un 54% de los padres realice frecuentemente con sus hijos actividades como las señaladas”. El mismo estudio justifica esta situación considerando que “podría achacarse a falta de tiempo, pero también quizás a una escasa conciencia de la importancia de realizar actividades de este tipo con los niños” (p. 127). Ahora bien, más allá del motivo que los padres con acreditación académica no actúen en el sentido esperado respecto a desarrollar con sus hijos prácticas alfabetizadoras, estos datos focalizan varios puntos de duda respecto a la incidencia de ese factor en, por ejemplo, el rendimiento académico o los hábitos de lectura autónoma de los niños: si estos rendimientos y hábitos fuesen de nivel medio o alto, cabría pensar que probablemente no se han considerado otros factores de inmersión en la cultura escrita que tienen oportunidad de tener estos niños, tales como ser miembro de una familia letrada así como de vivir en una ciudad en la que dicha cultura está presente en distintas sociedades, tal como se ha señalado en párrafos anteriores respecto a la población infantil que, por vivir en Madrid, portan información sobre la cultura escrita. Si por el contrario, los resultados

académicos y los hábitos de lectura autónomos infantiles fueran deficientes a pesar del origen social de sus padres, evidentemente habría que interpretar qué otros factores podrían incidir en ello además de las prácticas de alfabetización familiar señaladas. Por su parte, el especialista García-Fontes (pp. 33-54) -de la Universidad Pompeu Fabra- señala que la menor implicación familiar en el aprendizaje de los alumnos en España podría explicar en parte los resultados [menor que la media europea] de nuestro país: “existe un impacto positivo y significativo de las actividades de lectura de los padres con sus hijos, que puede provocar que el alumno mejore sus resultados en PIRLS en hasta 4 deciles” y que por el contrario, “la lectura propia de los padres, sin leer con sus hijos, afecta indirectamente a través del número de libros generales e infantiles que hay en el hogar”. Martínez y Córdoba (pp. 115-143) -de la Universidad de La Laguna- también interpretan la incidencia que tiene en los resultados académicos la presencia de la cultura escrita en el ámbito familiar: “los niños y niñas de familias que incentivan el interés por la lectura consiguen mejores resultados, aun cuando sean familias de entornos desfavorecidos”. (p.8)

Atendiendo a esta diversidad de perspectivas, se interpreta el sentido que tiene continuar investigando en el campo escolar para identificar prácticas escolares que den la mayor equidad posible, a través de la participación en ambientes alfabetizadores inclusivos, al alumnado con retraso en sus aprendizajes a causa de carencias sociales de distinto tipo: ¿será posible abordar en los centros educativos/las aulas prácticas sociales de lectura y de escritura que, de forma constante y sostenida, impliquen a todo el alumnado independientemente de su diversidad en los logros lingüísticos? Es decir, cabe preguntarse si podrían llevarse adelante proyectos que incentiven en “todo” el alumnado el contacto habitual con distintos materiales escritos (libros, revistas, periódicos, carteles, diccionarios, blogs y otros soportes digitales, etc.) así como la activa participación en distintas prácticas del lenguaje.

Asimismo, se observa una problemática en relación con la situación del alumnado que, aunque no repite curso en primer ciclo de Primaria, continúa su escolaridad sin sentirse motivado por indagar en la lectura y/o la escritura; relacionando la cultura escrita con ejercicios escolares; considerando que leer y

escribir implica la realización de tareas difíciles y/o aburridas, y por tanto las evita; etc. Cualquiera de estas situaciones genera en el alumnado, aun obteniendo con logros académicos aceptables, un efecto acumulativo que condiciona tanto su trayectoria dentro del sistema educativo como su participación en la cultura escrita en general. Cabe preguntarse, entonces, qué tipo de prácticas de enseñanza propias del primer ciclo de Primaria son colaborativas con la integración genuina del alumnado en el uso y recreación de la cultura escrita; proceso de marcada importancia teniendo en cuenta “la existencia de evidencias científicas sobre la importancia de intervenir en las fases tempranas del desarrollo del niño se acumula con rapidez” (Currie, 2001, citado en el Informe Español, PIRLS-TIMSS 2011). En relación con esta afirmación, este Informe asume que:

Las diferencias en capacidades, tanto cognitivas como no cognitivas, entre individuos de distintos estratos sociales se generan muy pronto (Cunha y Heckman, 2010, citado por Informe Español, PIRLS-TIMSS 2011). (...) A los 5 o 6 años existen ya diferencias importantes en capacidades cognitivas entre niños de diferentes estratos socioeconómicos. Estas diferencias se mantendrán fundamentalmente estables durante los siguientes años. En general, cuanto más tarde comienzan las actuaciones sobre niños con dificultades, menos efecto tienen (p 63).

Por su parte, el Informe del *National Bureau of Economic Research* (NBER 2010) dedicado a estudiar inversiones en la gente joven, reafirma esta línea señalando que “muchos estudios ponen en evidencia que las intervenciones tempranas reducen las brechas de capacidades que se generan entre niños de diferentes grupos socioeconómicos” (p.6). En este sentido cabría entender la alfabetización inicial como parte de la intervención temprana si se respeten los conocimientos primitivos que sobre el lenguaje escrito construyen los niños tan solo por crecer e interactuar en una sociedad letrada. Y, en relación con los matices de esta intervención, resulta adecuado atender las referencias del Informe NBER citado (p.85) en relación con el papel fundamental que tienen las habilidades no cognitivas en el éxito escolar, aseveración que se asienta en observar que la formación de habilidades útiles para el aprendizaje depende de la interacción entre habilidades cognitivas y no cognitivas durante períodos críticos y sensibles del ciclo de vida (en el caso de este estudio, se entiende el período en el que

comienza la alfabetización).

De todos modos, llama la atención que, independientemente del porcentaje de repetición señalado en los informes oficiales, parte del alumnado de las aulas de primer curso de Primaria suele ser evaluado, en el primer trimestre de escolaridad, con alguna dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura⁶. Ciertamente, este tipo de situaciones expresa una problemática atendible a los efectos de este estudio teniendo en cuenta que la normativa vigente en momentos de realizar el presente estudio (LOE, 2006) indicaba que el ciclo de dos años era la unidad para evaluar la promoción del alumnado y que la repetición -en caso de darse- debía tener lugar en el año final de cada ciclo. Evidentemente, la evaluación por ciclos facilitaba al profesorado “trabajar con mayor flexibilidad y menores constricciones temporales” (p. 9) así como su permanencia en el mismo ciclo dependiendo del logro de los objetivos correspondientes, tal como se expresa a continuación:

(...) En la Educación Primaria los alumnos accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con las limitaciones y condiciones que, de acuerdo con las comunidades autónomas, establezca el Gobierno en función de las necesidades educativas de los alumnos (p. 11).

Esta situación conduce a considerar la necesidad de interpretar la aplicación de los criterios de evaluación curriculares que conducen a considerar la existencia de “dificultades” en los aprendizajes de la lectura y la escritura habiendo transcurrido solamente tres meses de escolaridad: ¿qué aspectos del lenguaje escrito son ponderados en esta evaluación?, ¿podría caber la posibilidad de que se esté nombrando como *dificultad* a los aprendizajes que estén reelaborándose a partir de conocimientos infantiles primitivos?, ¿cómo son evaluados los

⁶ El Grupo de Investigación-UCM *Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas* realizó una consulta orientativa (sin alcance científico) a 400 tutores de aulas de primer curso de Educación Primaria de distintas comunidades autónomas (durante el curso 2005-2006) con el objeto de conocer en qué medida las evaluaciones del alumnado reflejan, en el primer trimestre, dificultades de aprendizaje en el área de Lengua, registrando, sin diferencias significativas entre los testimonios recogidos, que este tipo de evaluación alcanza, en cada aula, un margen estimado entre el 4% al 16% (en términos absolutos, entre 1 y 4 alumnos, aproximadamente).

conocimientos “no convencionales” sobre el sistema de escritura a los que gran parte del alumnado de primer ciclo de Primaria todavía recurre para leer y escribir?, ¿cómo vivencian los niños la situación de “no aprender adecuadamente”?, ¿qué autopercepción tienen estos niños y qué autoconcepto construyen?, ¿pueden compatibilizar estas vivencias con la satisfacción y el gusto por aprender a leer y escribir?, ¿qué perfil de lector y escritor generan los niños ante esta realidad?

Llegado este punto, cabría referir el evidente consenso que se observa en relación con establecer conexiones entre el bajo rendimiento del alumnado (tanto en el primer trimestre del primer curso como en los siguientes) con la época del nacimiento de los niños (en directa relación con criterios de madurez neurológica). En este sentido, el Informe Español PIRLS 2006 (2007) expresa, entre sus conclusiones acerca de los factores que inciden en el aprendizaje, lo siguiente:

También la diferencia de edad del alumnado, según que su fecha de nacimiento sea al principio o al final del año natural, parece tener cierta repercusión en el rendimiento. Este dato da pie a pensar que las diferencias en el promedio de edad entre los países participantes en el estudio, que en algunos casos llegan al año, pueden haber tenido algún efecto en los resultados. (p.103)

Por su parte, García-Montalvo -de la Universidad Pompeu Fabra e integrante del grupo de especialista que interpreta los datos PIRLS 2011-, observa “el efecto positivo que tiene en los resultados académicos el haber nacido en el primer y el segundo trimestre del año” (p.66). Paralelamente, señala la relevancia de otros dos factores en este sentido: “entrar en Educación Primaria a los 6 años, o que el profesor tenga más de 5 años de experiencia”, en directa alusión, en este último caso, al afianzamiento que aporta la experiencia docente al conocimiento relacionado con la aplicación de procedimientos o propuestas para enseñar a leer y a escribir.

En todo caso, estos datos retroalimentan la necesidad de comprender el valor dado por los docentes a los aprendizajes primitivos que tienen los niños al iniciar

la escolaridad, por ejemplo, sobre cómo se escribe u otros conocimientos lingüísticos que tienen por ser miembros de una sociedad letrada. Asumiendo que se trata de un conocimiento fragmentado e impregnado de las significaciones que los adultos de referencia le hayan otorgado (en este sentido, se entiende que la población infantil que vive en la ciudad de Madrid porta, por ser miembro de una cultura letrada, un saber acerca de ella), surgen preguntas tales como, ¿le procura la escuela a los alumnos las herramientas necesarias para avanzar en la complejización creciente de ese saber primitivo?, ¿contribuye a su sistematización? Las conclusiones del Informe Español PIRLS 2006 (2007), cuya síntesis se relaciona a continuación, retroalimentan estos interrogantes:

Solo el 40% del profesorado español ha recibido formación específica en didáctica de la lectura frente al 57% de la media internacional. El 90% de los niños españoles utiliza un libro de texto de lectura como material básico para el aprendizaje, aunque un 34% lo complementa con series de lecturas y un 59% lo acompaña de una variedad de textos de literatura juvenil. La lectura en voz alta parece ser la actividad de enseñanza más extendida en España. Los alumnos que más a menudo la practican son los que peor resultado obtienen. Por el contrario, internacionalmente, es más frecuente que los alumnos lean en clase por parejas o pequeños grupos. Los alumnos que suelen leer de manera independiente y en silencio con mayor frecuencia alcanzan una tasa más alta de rendimiento. En España, el 98% del alumnado afirma disponer de biblioteca escolar, y el 85% tiene también biblioteca de aula. Cuando se pregunta a los profesores por la frecuencia con que se utilizan, el 2% contesta que los alumnos las utilizan a diario o casi a diario. El 26%, una o dos veces a la semana, el 34% una o dos veces al mes. Un 37% (el doble que la media internacional) no las usa nunca o casi nunca. En los países con mejor rendimiento lector el uso de la biblioteca es mucho mayor (p. 71).

En el marco descriptivo que presentan las conclusiones de este Informe, se observa asimismo el señalamiento respecto a que el “autoconcepto del alumno también tiene una vinculación estrecha con el rendimiento” (p.103), afirmación que conduce a analizar la problemática que se presenta para identificar prácticas de enseñanza con capacidad para mejorar el autoconcepto del alumnado cuya evaluación en los inicios de su escolaridad indica dificultades para aprender a leer y a escribir.

En conclusión, la variedad de informaciones aportadas por los distintos

documentos consultados en relación con las causas que inciden en el rendimiento escolar, pone en evidencia el carácter multifactorial del aprendizaje y, por contrapartida, de las dificultades para aprender la lectura y la escritura, en tanto éstas constituyen herramientas culturales que atraviesan los aprendizajes de todas las áreas curriculares. Por tanto, el presente trabajo se propone, asumiendo los límites del análisis etnográfico realizado en un conjunto de aulas de primer ciclo de Primaria pertenecientes a colegios de la red pública de la Comunidad de Madrid, aportar a la comunidad científica y educativa el conocimiento interpretativo que en estos ámbitos se construya a partir del análisis de los datos aportados por las fuentes primarias consultadas en cada uno de los estudios de campo.

1.3.1.2. Formulación del problema desde el punto de vista empírico: revisión de la práctica

En este apartado se aborda la problemática que da sentido a esta investigación focalizando sucesos de las prácticas del lenguaje en etapa de alfabetización inicial y estableciendo conexiones con la revisión documental señalada en el punto anterior. En este sentido, se observa cierta contradicción entre lo expresado en las dos últimas leyes educativas del Estado español (LOE, 2006 y LOMCE, 2013) con respecto al tiempo diario (al menos media hora) dedicado a la lectura y en distintos apartados de este marco legal, se señala la importancia del uso de la cultura escrita para el desarrollo de todo el curriculum. En el caso de la LOE (2006), esta orientación se expresa en los siguientes términos:

La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa y eso ha dado muy buenos resultados (Art.6.4).

Por su parte, la LOMCE (2014), aun reconociendo que se debe llegar a los contenidos curriculares a través de la lectura de diferentes tipos de textos que usen distintos códigos y en formatos y soportes variados y por otro, que a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma (no

inferior a media hora). ¿Qué significa y qué alcance puede tener esa media hora dedicada a la lectura atendiendo que el lenguaje escrito vehiculiza el aprendizaje de todas las asignaturas? ¿Podría pensarse que la expresión de esta medida de tiempo dedicada a la lectura es un vestigio de una tradición escolar que ha abanderado el principio de *leer para aprender a leer* sin preocuparse por identificar los motivos por los cuales leer? Por el contrario, esta explicitación podría pretender erradicar dichos vestigios recordando la necesidad de dedicar un tiempo a una práctica social de lectura.

Más allá de buscar respuestas a estas preguntas, interesa señalar que, mientras los marcos curriculares establecen repertorios de objetivos, contenidos y competencias junto a las recomendaciones generales apropiadas para llevar a cabo los procesos alfabetizadores, la realidad del aula de los primeros años de escolaridad, los libros de texto utilizados y otras fuentes de información (programaciones, pruebas de evaluación de la calidad educativa, etc.) manifiestan la persistencia de metodologías y prácticas de escaso o nulo impacto en la construcción de los saberes básicos para aprender a leer y escribir con autonomía. Evidentemente, una problemática que dinamiza el presente estudio.

En este contexto cabe reflexionar si es posible aprender a leer y a escribir sin participar en la esencia del lenguaje escrito, es decir, sin participar, de forma constante y sostenida desde los inicios de la escolaridad, en prácticas sociales de lectura y de escritura. Indudablemente, una pregunta que, si se contesta negativamente, está implícito el reconocimiento de los aprendizajes primitivos que sobre el sistema de escritura y el lenguaje en general que los niños construyen en proceso, tal como se refiere en el apartado anterior. Y, contrariamente, si este conocimiento primitivo no está reconocido por la institución escolar, dichas prácticas podrían producirse recién cuando los niños alcancen la conciencia fónica y la gráfica acorde con el principio alfabético (cuestión que no suelen alcanzar todos los niños en el mismo momento) y muchos aspectos del lenguaje escrito enseñados progresivamente en forma de ejercicios lingüísticos. Por supuesto, la primera posibilidad ofrece recursos para atender la diversidad (entendiéndola como un hecho social previsible) y propiciar

la curiosidad de todos los alumnos por indagar el lenguaje escrito actuando como lectores y escritores, mientras que difícilmente podrá suceder lo mismo en la segunda posibilidad.

En este sentido, se observa un panorama en el que coexisten diversas metodologías para enseñar a leer y escribir manteniendo, en muchas oportunidades, aprendizajes memorísticos y mecanicistas que no facilitan la decodificación y la comprensión a todos los alumnos y, por ende, ofrecen una baja calidad de la educación teniendo en cuenta que los conocimientos implicados en la alfabetización se deberían sistematizar, por lo menos, en torno a tres núcleos que implican el uso social de la lengua, en interacción con la reflexión lingüística, tal como se refiere a continuación:

- a) *Escritura*: comprender que la escritura es lenguaje, descubrir las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación y los propósitos que llevan a leer y a escribir, e identificar la lectura y la escritura como acciones específicas.
- b) *Sistema de escritura*: atender a la conciencia fonológica y a la gráfica, y el estilo de lenguaje escrito comprometiendo a los alumnos en lectura y escritura de distintas unidades de la lengua portadoras de significado (textos, oraciones, frases, palabras) para que se apropien de la forma específica de representación de la lengua que es la escritura.
- c) *Conocimientos sobre el estilo de lenguaje escrito*: participar en prácticas de lectura y escritura durante los procesos iniciales de contacto con la lengua escrita asumiendo que, por sí solas, los niños no desarrollan la producción y la comprensión de textos socialmente aceptados pues escribir/leer no es una transcripción directa de lo que se habla sino que implica leyes específicas de construcción, normativas, formatos. La escritura es un proceso comunicativo, constructivo e interactivo que implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla.

Este conjunto interrelacionado de aspectos implicados en el aprendizaje de una cultura escrita, no encuentra reflejo en la totalidad de las aulas de alfabetización inicial pues se observa que continúa en la actualidad el panorama educativo que ya fuera descrito en la década de los 90 del siglo pasado en el documento de la UNESCO *La repetición escolar en la enseñanza primaria* (UNESCO – OIE, 1996) respecto a los enfoques y métodos que ignoran los adelantos registrados en las últimas décadas en el campo de la alfabetización:

La enseñanza del lenguaje ocupa buena parte del tiempo disponible en la escuela primaria. (...) El grado de asimilación de esas nuevas funciones del idioma por parte del alumno y el nivel de familiaridad alcanzado en cuanto al tipo de comportamientos lingüísticos requeridos tienen gran incidencia en el desempeño escolar y en su evaluación. Sin embargo, en la enseñanza del lenguaje se siguen aplicando enfoques y métodos que ignoran los adelantos registrados en las últimas décadas en el campo de la alfabetización. (p. 25)

Es decir, se observa que, si bien se ha avanzado en la complejidad que encierran los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, especialmente en el recorrido inicial de los niños hacia la comprensión de la escritura como forma de comunicación y crecimiento cognoscitivo y emocional, sin embargo, el inicio de la escolaridad ha venido marcado por un debate sobre la enseñanza de la escritura sustentado en distintas corrientes teóricas y disposiciones metodológicas a veces contrapuestas. Por su parte, el profesorado, a pesar de pretender usar un modelo u otro, suele caer en la rutina metodológica sin ser muy consciente del paradigma al que pertenecen sus prácticas. Esto significa que, aún contando con propuestas metodológicas a partir de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, en relación con los procesos de construcción de la lengua oral y escrita, así como de sus usos sociales, muchos docentes siguen apegados a la utilización de metodologías de corte tradicional guiados, en su mayoría, por editoriales, dejando de lado el propósito de la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros cursos que, más allá del carácter instrumental que la tradición educativa le ha otorgado a estas herramientas, constituyen prácticas para el desarrollo de la actividad intelectual y social de los alumnos.

1.3.2. Contexto en que se vislumbra la problemática que genera la investigación: justificación de su realización

Este trabajo de investigación asume el papel decisivo que tiene el proceso de alfabetización inicial para, por un lado, potenciar en los niños de hoy la curiosidad por el mundo escrito (principalmente en sociedades letradas, donde la información escrita está disponible en calles y demás contextos cotidianos, en los cuentos y demás textos que tiene a su alcance, en pantallas digitales que proponen distintas formas de leer y de escribir; etc.) y por otro, sentar bases sólidas para que se desarrollen los procesos de alfabetización avanzada y académica, ejes, entre otras cuestiones, de la promoción y el éxito escolar en todas las áreas curriculares. Desde este contexto amplio, al tiempo que acotado a la etapa de alfabetización inicial, el estudio se centra en indagar qué tipo de prácticas de lectura y de escritura en ámbito escolar pueden acompañar y retroalimentar dicha curiosidad infantil, considerando que se trata de una tarea ciertamente difícil de lograr para los niños que el sistema educativo identifica con dificultades para leer y escribir ni bien comienza la escolaridad obligatoria. Desde una perspectiva sistémica se entiende que el alto índice de niños que requieren necesidades educativas de carácter compensatorio en el primer ciclo de Primaria, conduce a contextualizar la investigación en la interrelación que se establece entre el aprendizaje y las prácticas de enseñando, asumiendo los aportes de las investigaciones de las últimas décadas centrados en reconocer que:

- existe un paralelismo entre las “dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura” y los “problemas de aprendizaje” (potencial fracaso escolar);
- los criterios de evaluación del profesorado constituyen una variable pedagógica importante en la conceptualización de las “dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito”;
- los docentes pueden redimensionar su práctica tan sólo si sienten la necesidad de buscar nuevas alternativas.

1.3.3. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de este estudio se construye, entonces, en el contexto interrelacionado que se genera entre, por un lado, las prácticas de alfabetización inicial que tienen lugar en la educación formal (primeros años de escolaridad) y por otro, la diversidad que presenta el alumnado para aprender a leer y a escribir. Es decir, **el objeto de este estudio se centra en el acceso a la cultura escrita del alumnado evaluado, en el inicio de la escolaridad obligatoria, con dificultades para aprender a leer y escribir: ¿cómo se modela la identidad de lector y escritor en este contexto?**

1.3.4. Posicionamiento epistemológico respecto al objeto de estudio

El posicionamiento epistemológico del presente trabajo respecto al objeto de estudio, se centra en dos ámbitos interrelacionados: 1) la lectura y la escritura como contribución al desarrollo del lenguaje; y 2) la perspectiva social en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En relación con el primer punto -la lectura y la escritura como contribución al desarrollo del lenguaje-, se observa que la adquisición del lenguaje ocupa un rol central en el desarrollo integral de la infancia. Nacemos con la habilidad universal y única de dar sentido tanto a los objetos como a las abstracciones, es decir, asignarles un valor simbólico. Desde el ámbito neurológico, la Nobel de Medicina (1986) Rita Levi-Montalcini remite a esta función cuando refiere la singularidad de nuestro cerebro para poder hablar, escribir o interesarnos por conceptos abstractos gracias al desarrollo específico de un componente neocortical que ofrece la base de nuestra capacidad cognitiva. Para Chapela (2010), el lenguaje es el último recurso que tenemos para la representación simbólica pues lo reinventamos de manera continua. Esta capacidad de inventar el lenguaje es la que permite ampliar la lengua para representar nuevas experiencias y diferentes formas de pensar. En los primeros años de vida, los niños adquieren gran parte de la cultura y la sabiduría social gracias a sus interacciones lingüísticas con los adultos. Los niños que participan en actividades de lectura y escritura con sentido social desde edades tempranas,

muestran un admirable desarrollo del lenguaje, el mismo que muestran cuando aprenden la lengua oral. Cada niño se acerca a las convenciones del lenguaje social gracias a los actos de habla y eventos de lectura y escritura en los que participa. En la medida en que participen de esas convenciones con sus propios recursos, mayor éxito social conseguirán. Por tanto, el desarrollo del lenguaje se relaciona fundamentalmente con la necesidad de participar de las interacciones que se propician en los contextos sociales primarios (familia, escuela, comunidad,...). La propia necesidad de hacerse entender en dichos escenarios mueve a los niños hacia el uso de la convención del lenguaje, y por tanto, a la adquisición de diferentes recursos lingüísticos cuyas propiedades semánticas (significado o sentido de las palabras) no siempre se mantienen cuando se trasladan a otros contextos. En este sentido, participar en contextos sociales diversos, ayuda a descubrir el uso de los códigos –lingüísticos y no lingüísticos- que aporta la lengua. Por este motivo, podemos decir que la lengua no sólo es portadora de palabras. La heterogeneidad lingüística está asegurada en cualquier contexto comunicativo. El dominio de la lengua nos lleva al uso de la misma en sus diferentes contextos y en la diversidad lingüística que aporta el código escrito. Como dice Chapela (2010):

[...] entender que la invención y la convención desempeñan la misma función tanto en el lenguaje escrito como en el lenguaje oral. Los niños y las niñas aprenden el lenguaje para pensar, para aprender y para comunicarse. La mejor forma de propiciar el desarrollo del lenguaje entre ellos y ellas, es compartir con ellos todas y cada una de las razones para usarlo. (p. 27)

En relación con el punto señalado en segundo lugar -perspectiva social en el aprendizaje de la lectura y la escritura-, se considera que, durante mucho tiempo, se pensó que el significado de leer o escribir y la forma en que los procesos de enseñanza facilitaban o dificultaban su aprendizaje, no tenían especial relevancia como para ser investigados. Sencillamente, se pensaba que ser una persona alfabetizada equivalía simplemente a saber leer y escribir (Vincent, 2000). Sin embargo, en las últimas dos décadas, se ha debatido ampliamente sobre lo que se considera importante para valorar el hecho de estar alfabetizado. Las investigaciones psicogenéticas acerca del lenguaje escrito revelaron información importante para entender que la alfabetización comenzaba

mucho antes de que los niños accedieran al sistema educativo formal y el docente sistematizara la enseñanza del sistema de escritura de acuerdo a determinados parámetros que indicaban qué letra es la primera que los niños debían aprender. Independientemente de las particularidades del proceso de adquisición del código escrito, que indudablemente realizaron un impacto importante en el ámbito educativo, se evidenció algo importante, alfabetizarse no era un lujo o una obligación, sino de un derecho. En esta línea, cabe decir además, que la cuestión de alfabetizarse confunde la acostumbrada enseñanza de las correspondencias grafo-fónicas con el hecho de poder circular por la cultura escrita y ser partícipe de sus bienes. Así pues, D'Angelo y Oliva (2003) afirman que la acción de alfabetizarse nos lleva a disponer de la palabra, hablada y escrita en tanto actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca diferentes factores, entre ellos, el aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura. La perspectiva social del aprendizaje de la lectura y la escritura entonces, va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; conlleva la oportunidad de realizar diversas acciones interactivas (relacionarse con otros lectores y escritores, conversar sobre textos escritos, insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, usar el lenguaje con fines propios...) para entender la relación entre la cultura escrita y los procesos históricos y políticos de donde procede (Kress, 2003; y Street, 2008). Estos aportes, obligan a replantearse las prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectura y la escritura que tienden a descomponer el lenguaje escrito a través de ejercicios abstractos que combinan sonido y letras de forma progresiva (ma- me- mi-...) para avanzar después hacia palabras completas y pequeñas frases del tipo mi mamá me mima. Las nuevas perspectivas adhieren a estrategias de enseñanza que incorporen el uso integral del lenguaje (oral, escrito y leído) con todas sus funciones y en contextos con intenciones comunicativas que aporten significatividad al aprendizaje del mismo. Para facilitar la adquisición de la lectura y la escritura, debemos involucrar a los niños en experiencias y vivencias en las que se necesite leer y escribir. Las perspectivas socioculturales del aprendizaje realizan aportes interesantes en esta línea y dirigen nuestra mirada hacia la comunidad y hacia las situaciones colectivas como contextos de aprendizaje privilegiados que ofrecen oportunidades para acceder a la cultura escrita. Por

tanto, esta perspectiva ubica el aprendizaje en espacios de interacción social y, de esta forma, otorga especial importancia al encuentro entre los participantes como responsables del intercambio de su conocimiento y pensamiento sobre la cultura escrita (John-Steiner y Meehan, 1999). Acceder a la cultura escrita implica favorecer la circulación del material escrito. Si bien es verdad que la sola presencia de éstos alrededor de los niños no asegura su alfabetización sí promueve el acceso al lenguaje escrito como estrategia de comunicación (Chapela, 2004). Los familiares y las redes de apoyo (bibliotecarios, proveedores de servicios...) constituyen mediadores de la cultura escrita que ayudan a lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura en una variedad de contextos y para múltiples propósitos. En este sentido, los investigadores que estudian los patrones familiares de interacción han sido capaces de identificar muchas de estas influencias y establecer sus contribuciones en la adquisición de competencias básicas, no sólo de orden social, sino también, de carácter intelectual (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, y Bornstein, 2000). En esta misma línea, los aportes de Michael Guralnik (2006) en la materia del desarrollo temprano de la infancia, acompañan la perspectiva social del aprendizaje al identificar los intercambios cotidianos entre padres e hijos, la provisión de materiales interactivos (lúdicos, impresos...), la introducción de los hijos en la red social de la familia, la organización de reuniones de juego o la participación del niño en las actividades comunitarias en consonancia con sus intereses... como factores sociales beneficiosos en la búsqueda de patrones de interacción familiar saludables para la infancia en riesgo (biológica, social...). Por último, las discusiones actuales sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura también incluyen su relación con el proceso de construcción de la identidad. Sentirse capaz de leer y escribir te convierte en un participante autorizado para interactuar socialmente por medio de la escritura y la lectura (D'Angelo y Oliva, 2003; Kalman, 2008; Street, 2008). El desarrollo de la capacidad narrativa de las personas contribuye a la definición de nuestra identidad. De esta manera, cuando se promueve un trabajo narrativo de forma temprana (en la familia, en la escuela o en la comunidad) produce improntas psíquicas relevantes "que hace de los niños y las niñas seres 'hablantes', con poder para usar el lenguaje para

relatar y, al hacerlo, construir experiencias en las que se constituyen como sujetos” (Pereira y Di Scala, 2003).

1.3.5. Propósitos que guían el estudio: ideas orientativas

El presente trabajo de investigación asume que la alfabetización inicial, coincidente con los primeros años de escolaridad obligatoria, sienta las bases para la apropiación del sistema de escritura y de un importante conjunto de habilidades de lectura y escritura, y principalmente, para establecer el contacto infantil con distintas manifestaciones de la cultura escrita. Se entiende, por tanto, como un proceso social complejo que da acceso a las estrategias de uso de un producto cultural -la lengua escrita- generado en circunstancias culturales concretas. No respondiendo a una adquisición natural sino a un aprendizaje social, este proceso comienza a partir de las relaciones de los niños con las personas que les sirven de modelo lector y escritor en su entorno primario, y se expresa y extiende en comunidades cada vez más amplias. ¿Qué implica esta perspectiva para el diseño de los entornos de aprendizaje, principalmente cuando se incluyen niños considerados con problemas para aprender a leer y a escribir? En este sentido, se adhiere a la desmitificación de este tipo de dificultades cuando surgen en los primeros momentos del proceso de alfabetización pues se entiende que el conocimiento que sobre estos procesos se ha desarrollado en las últimas décadas en el campo de la comunicación escrita; desde la que expresa la complejidad que comportan los actos de lectura y escritura, y guía la evaluación hacia las transformaciones de todas las capacidades implicadas en los mismos; desde la que interpreta el decisivo papel de los procesos interactivos en las posibilidades para aprender; desde la que comprende el papel dinamizador de los componentes emocionales en las estrategias de aprendizaje; en fin, desde el cuidado extremo por evitar el encasillamiento de alumnos en categorías estancas.

1.3.6. Precisión de los objetivos generales y específicos del estudio

Atendiendo al proceso analítico abordado en los apartados anteriores de este capítulo respecto a la definición del objeto de estudio y a las problemáticas que se vislumbran en su entorno a la luz del planteamiento epistemológico y en los contextos señalados, se asume que el principal objetivo de la presente investigación se centra en construir un cuerpo de conocimiento respecto a dicho objeto que emerja de una estrecha interconexión entre, por un lado, las evidencias empíricas registradas en el campo de estudio etnográfico y por otra, el muestreo teórico que conecta con las evidencias registradas. Por tanto, los objetivos que guían este estudio se puntualizan en los siguientes puntos:

1. Acercarse a distintos escenarios de aula para interpretar, desde una visión compleja, la configuración del fenómeno identificado como “dificultad en el proceso de alfabetización inicial”.
1. Interpretar los modos de nombrar, narrar, acompañar y evaluar, en ámbito escolar, los procesos de alfabetización inicial del alumnado que no sigue el ritmo de la mayoría del grupo en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura y, en íntima relación comprender cómo narra, nombra e internaliza esta situación el mismo alumnado.
2. Indagar e interpretar las características de los contextos de intervención educativa que propician la construcción de una identidad en la cultura escrita a la población infantil identificada con problemas en el inicio de su proceso de alfabetización.
3. Describir secuencias didácticas y criterios de evaluación que puedan generar condiciones apropiadas para que el alumnado que se identifica con “no saber” leer y/o escribir”, pueda desarrollar su competencia en comunicación lingüística.

En la segunda parte de esta memoria, se analiza el universo argumental compuesto por el conjunto de conceptos, proposiciones y otros análisis abstractos que han servido de hilo conductor al desarrollo de la investigación.

SEGUNDA PARTE

Construcción de los antecedentes de la Investigación: marco teórico y conceptual

[...] enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos.

Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es –finalmente– promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela

Lerner (1996, p.98).

SEGUNDA PARTE

CONSTRUCCIÓN DE LOS ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN: marco teórico y conceptual

Capítulo II

Cultura escrita y Comunicación

Capítulo III

La Didáctica desde la perspectiva de la intervención en el aula: enseñanza, aprendizaje y comunicación para la inclusión

Capítulo IV

Innovar para avanzar hacia la inclusión educativa

Capítulo V

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con la alfabetización inicial: recorrido histórico y su repercusión en las prácticas didácticas actuales

Capítulo II

Cultura escrita y comunicación

2.1. Introducción

2.2. Lenguaje escrito: enfoques explicativos de los procesos de comprensión y producción

2.2.1. Enfoque estructuralista

2.2.2. Corrientes generativas

2.2.3. Corriente pragmática

2.3. Funciones del lenguaje

2.1. Introducción

El lenguaje evidentemente es, a la vez, un modo de comunicación y un medio para representar el mundo acerca del cual se está comunicando (Bruner, 1986). Desde una perspectiva integradora de lenguajes, cabe analizar el lugar que ocupa la lengua escrita para el desarrollo de las personas en una sociedad que, como la actual, mide y otorga el acceso a diferentes ámbitos de la cultura dependiendo del conocimiento y uso de diferentes códigos de representación, entre los que se encuentra, con cierto privilegio, el lenguaje escrito.

Se inicia la reflexión de este espacio, acorde al objeto de estudio expresado en el capítulo I relacionado con las posibilidades de acceso a la cultura escrita de la población infantil identificada con dificultades en su proceso de aprendizaje lector y escritor, identificando los aspectos que definen e identifican el lenguaje escrito y el tipo de comunicación que el mismo facilita: ¿qué se entiende por “lenguaje que se escribe” desde una perspectiva científica?, ¿qué contenidos están inmersos en este objeto de conocimiento?, ¿qué significa leer?, ¿qué significa escribir?, ¿qué funciones cumple este lenguaje en la comunicación humana? Y, fundamentalmente, ¿cómo se vincula (se reelabora) este conocimiento con el uso y la enseñanza de la lengua? Esta tarea, ciertamente interdisciplinaria, está cargada de incógnitas a pesar de ser imprescindible para definir las competencias que se deben desarrollar en quienes aprenden una lengua. Esta transposición didáctica (Chevallard, 1997), se aborda en los capítulos siguientes, pretendiendo en éste, como paso previo, indagar en su conceptualización.

2.2. Lenguaje escrito: enfoques explicativos de los procesos de comprensión y producción

En el terreno de los estudios sobre el lenguaje se han presentado, a lo largo del siglo pasado, posiciones epistemológicas encontradas respecto a definir su “objeto de estudio”: desde las que han centrado su óptica en los estudios de la misma lengua (estructuralismo, generativismo, etc.) hasta aquellas que han entendido que los aspectos sociales están involucrados en los hechos del lenguaje (sociolingüística, pragmática lingüística, etc.). En la actualidad, a pesar

de la profusión de teorías, puede admitirse que son tres las corrientes que centralizan la mayor cantidad de investigaciones: el estructuralismo (Saussure), la gramática generativa (Chomsky) y la gramática textual directamente vinculada a la pragmática (Austin, Searle, van Dijk).

Parece una labor ineludible para la teoría lingüística de este siglo integrar unas y otras posiciones procurando desvelar el conjunto de conocimientos compartidos que disponen los hablantes para actuar, por medio de sus posibilidades lingüísticas, en procura de unos fines determinados, en situaciones comunicativas concretas, es decir, el saber lingüístico cultural que completa el conocimiento puramente “gramatical” de una lengua y que permite al sujeto “instalarse” en un momento histórico determinado mediante la construcción de enunciados verosímiles.

Evidentemente, el marco teórico de referencia en el cual cada uno se apoya determina el tipo de contenidos que identifica y éstos dependen, en definitiva, del concepto que se tenga acerca de la lectura y la escritura. En este estudio se adhiere a relacionar el uso de la lengua con el intercambio de significados en un proceso activo de construcción interior de la información que se percibe en los escenarios comunicativos. También, de reconstrucción de lo ya construido, como se percibe en usuarios, con cierto paralelismo, de dos lenguas.

Se abordan brevemente en los siguientes apartados los diferentes enfoques epistemológicos que centran su estudio en el objeto lenguaje.

2.2.1. Enfoque estructuralista

Este enfoque surgido en el siglo XX a partir de los estudios de Ferdinand de Saussure considera, en líneas generales, que la lengua es un sistema compuesto por diferentes elementos que tienen relación entre sí desde una mirada un tanto radical, de signo y sincronía. Así, desde esta corriente se enfoca el estudio de la lengua como sistema, dentro del cual se articulan las unidades.

Ellas no se definen por sí, sino en relación con la estructura a la que pertenecen. Son, por tanto, relativas, positivas y negativas. Y esta preocupación ha supuesto una de sus principales críticas pues el estructuralista examina más la relación subyacente entre los elementos de la estructura, que el contenido de la misma, el significado.

Este enfoque dio lugar a diferentes escuelas en distintos puntos del mundo. Se señalan las principales:

- *Círculo lingüístico de Praga o Escuela de Praga* (conocida también con el nombre de *funcionalismo*). Uno de sus principales representantes es Roman Jakobson (1963) el cual centra su estudio en la comunicación, organizándola a partir de un esquema compuesto por seis elementos en el que cada uno responde a una función determinada: emisor (función expresiva); destinatario (función conativa); mensaje (función poética); contexto (función referencial); contacto (función fáctica); y código (función metalingüística).

Siguiendo este planteamiento, esta escuela considera el lenguaje como un instrumento de comunicación donde la estructura verbal de cada enunciado depende de la función lingüística predominante.

- *Círculo lingüístico de Copenhague*. Tras las mismas huellas de Ferdinand Saussure, el lingüista danés Louis Hjelmslev elabora la teoría Glosemática, donde profundiza en la reinterpretación del principio saussureano distinguiendo los aspectos formales tanto de la expresión como del contenido. Propone una lingüística que sólo tome en cuenta las reglas propias del funcionamiento interno de la lengua donde privilegia una concepción formal del lenguaje en el que las unidades lingüísticas deben definirse por su forma, es decir, por el conjunto de relaciones que se establecen entre ellas.
- *Estructuralismo americano o distribucionalismo*. Iniciado por Leonard Bloomfield en 1933, define los elementos de la proposición según la posición, no según su función sintáctica total, sino únicamente por su distribución; todas las palabras que puedan ocupar el mismo conjunto de posiciones en las fórmulas de enunciados libres mínimos deben constituir

un mismo elemento de la proposición, lo que se denomina clase distribucional en la medida en que puede conmutarse. El lenguaje es, pues, un comportamiento más que obedece a las leyes estímulo-respuesta-refuerzo. Plantea que la estructura de la lengua se sustenta en dos subsistemas: el subsistema central que comprenden el sistema gramatical, fonológico y morfológico; y el subsistema periférico que incluye el sistema fonético y el semántico. Se basan en la asociación de morfemas a situaciones no lingüísticas en cuya relación cobra especial importancia los llamados por los distribucionalistas como constituyentes inmediatos. Estos hacen referencia a la segmentación de cadenas para determinar unidades, usando criterios de clasificación y de distribución descubren desde lo más mínimo a lo más grande, de lo particular a lo general.

2.2.2. Corrientes generativas

Las ideas de Noam Chomsky (1956) y su *Gramática generativa* supusieron en este campo de estudio una revolución. Desde la concepción chomskyana, la competencia lingüística se relaciona con el cúmulo de conocimientos que permiten construir una oración bien formada pues considera el lenguaje como una serie de constituyentes sintácticos jerárquicamente ordenados. Desde este precepto, la creatividad del lenguaje se explica como la posibilidad de crear un número infinito de frases a partir de la múltiple combinación de elementos gramaticales finitos.

Chomsky define en este contexto la *competencia lingüística* como la matriz de conocimiento innato que cada individuo trae a modo de “equipaje” y que, por tanto, no requiere ser enseñada. Esta matriz guía la adquisición del lenguaje y solo se requiere aprender los patrones gramaticales propios de cada lengua.

La gramática que disponga de las unidades semánticas subyacentes (estructuras profundas) y las transforme mediante reglas en los elementos de una oración, que se pueden reconocer e interpretar, es una gramática transformacional, así como generativa porque genera o produce todas las oraciones aceptables.

2.2.3. Corriente pragmática

El interés hacia los aspectos comunicativos del lenguaje aporta una mirada que, en cierta medida, hace compleja la manera de tratar la significación, llevando a considerar no sólo los aspectos relacionados con el referente, sino los que tienen conexión con el desarrollo semántico. Las comunicaciones entre los seres humanos, en tanto expresión de la cultura, están definidas por reglas y códigos sociales que el niño aprende progresivamente, conforme los va poniendo en práctica (Olerón, 1985). Todos estos aspectos son tratados por la **pragmática**. Esta, en tanto considera el lenguaje en forma dinámica, relaciona las normas lingüísticas con el contexto de uso, estudia las expresiones en las situaciones y contextos en que éstas se producen, incluyendo el perfil o las características de los interlocutores, sus intereses e intenciones, el estado de su conocimiento, el entorno físico de los alrededores, el tema a tratar, etc. El lenguaje es parte integrante de nuestra actividad como seres humanos y mediante él, efectuamos acciones que dan origen a cambios de actitudes en los demás y en nosotros mismos. Las conversaciones cara a cara o telefónicas, la lectura y la escritura, o hablar con uno mismo, implican escenarios del discurso, teatros de acción en los cuales las personas ejecutan la trama de las ideas. Evidentemente, una palabra, una expresión, una frase sólo pueden ser comprendidas si se hace referencia al papel que desempeñan en lo que Wittgenstein (1987) denomina “juegos de lenguaje”: hablar una lengua es “hacer cosas con palabras” (dar órdenes, desobedecerlas, dar cuenta de un acontecimiento, dar las gracias, protestar, saludar, etc. son algunos de los juegos del lenguaje que realizamos cotidianamente). Estos sólo cobran significación vinculados con una “forma de vida” que se manifiesta como lo que da conciencia al discurso y que sólo se puede comprender en sus propios términos.

Siguiendo a Rosetti, Mac y Martínez (1991) se intenta definir de manera más precisa los aportes que la pragmática hace al análisis lingüístico:

- *Enunciación*: Situación de producción en la cual se construye el enunciado y que se constituye en una interacción: acto real en el que un

emisor real produce una sucesión de palabras en determinado tiempo y lugar, dirigido a un receptor real, que responderá con un acto provocado por la fuerza del hablante.

- *Enunciado*: Sucesión de palabras que produce quien habla: oración o discurso.
- *Transparencia*: La manera en que el lenguaje deja ver a través de él; el referente al que apunta.
- *Distancia*: Ubicación relativa del emisor con respecto al discurso: observador distante, independiente del mundo creador, comprometido con él.
- *Tensión*: Presión del emisor sobre el receptor.
- *Actos indirectos*: No siempre el emisor habla directa y literalmente: el sentido global depende de la situación de producción.
- *Tópico*: El tema que interesa al emisor, aquello de lo que quiere hablar.
- *Coherencia*: Para que un texto sea tal, las oraciones que lo componen deben apuntar directa o indirectamente al tópico del discurso, es decir ser coherente. Puede referirse a:
 1. Relaciones semánticas entre oraciones.
 2. Tópico que caracteriza al texto como tal.
 3. Acto de lenguaje determinado en un contexto adecuado.
 4. Un esquema de contenidos identificable con una planificación conceptual que no contenga contradicciones, incompatibilidades, incongruencias.

La coherencia del texto se manifiesta en todos sus niveles:

- Superficial: lo que los hablantes dicen y cómo lo dicen.
 - Semántica: el significado que se desprende de ello.
 - Pragmática: lo que la gente trata de hacer hablando de una manera determinada en un contexto determinado.
- *Operadores*: Señales léxicas, morfosintácticas, conceptuales, semánticas, gráficas, fónicas que marcan en el discurso la relación emisor-texto-receptor, clasificando el tipo de acto o matizándolo.
 - *Actos de habla*: Enunciado mediante el cual un emisor se dirige a un receptor en determinadas circunstancias para expresar lo que quiere decir

y a través de él comunicarse con éste para impulsarlo a actuar en un modo determinado.

Según Austin (1962), el uso del lenguaje implica varios actos que actúan simultáneamente en una misma ejecución lingüística o acto de habla: el de decir algo (acto locutivo); el que tiene lugar al decir algo (acto ilocutivo: prometer, preguntar, felicitar, etc.); el que acaece al decir algo (acto perlocutivo: intimidar, asombrar, alegrar, etc.).

Destaca dentro de la corriente pragmática Teun Adianus van Dijk, representante de la Lingüística del Texto y de los estudios interdisciplinarios del discurso. Este define un conjunto de operaciones mentales que participan en la producción y comprensión de textos, tanto orales como escritos (Gramática del texto).

2.3. Funciones del lenguaje

Las palabras emitidas no están construidas de una manera estrictamente objetiva, es decir, en función de la sola naturaleza del objeto. El contenido del discurso, como en parte su forma, está determinado en función de la significación que le adjudica el oyente. Sin embargo, cabe matizar la definición de *significación*. Si el énfasis se pone en el vínculo que se establece entre la palabra y el referente, se descuida la dimensión fundamental del lenguaje que es la comunicación. En efecto, esta implica no sólo que se hable de algo, sino también que, en sus palabras locutor y oyente se tengan en cuenta respectivamente el uno al otro.

El lenguaje, evidentemente, es un objeto construido por los integrantes de una sociedad para realizar muchas de las funciones comunicativas que permiten la subsistencia del sistema que constituyen. Los distintos actos de habla desempeñan el papel de instrumento que permite la satisfacción de una necesidad más o menos forzosa.

Desde la perspectiva psicológica, los estudios de Watzlawick (1981), centrados en identificar la comunicación humana en sus mismos efectos, generaron axiomas fundamentales para comprender el sentido del lenguaje:

- **Imposibilidad de no comunicar**, ya que toda conducta es comunicación y es imposible no comportarse, es decir, no puede darse la no-conducta. Toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación. De ello se deduce que, por mucho que uno lo intente, no se puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican.
- **Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación.**
- **La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.**

Tal como afirma Lacasa (1994), es preciso compatibilizar la construcción personal con la interacción social en una textura lingüística continua, "abrochando" el conocimiento cotidiano con el conocimiento académico (curricular). Todos los autores que han estudiado las primeras producciones del niño, incluidas ciertas preverbales, reconocen la importancia de los aspectos comunicativos (Soprano, 1997).

En relación a las funciones del lenguaje, estas fueron ampliamente definidas por distintos autores, pero es tal vez Halliday (1975) quien proporciona el catálogo más completo agrupándolas en dos clases: por un lado, **pragmáticas** (en relación con el uso del lenguaje para orientarse hacia y con los demás, y como instrumento para alcanzar los fines buscados) y por otro, **matéticas** (en relación con el uso del lenguaje para indagar informaciones, relacionarlas y construir nuevos conocimientos).

Por otro lado, se reconoce otra función, señalada originalmente por Jakobson (1981), que completa la lista de Halliday: la función metalingüística, es decir, la que se refiere al uso que hacemos del lenguaje para examinarlo o explicarlo.

Evidentemente, desde muy temprano los niños intentan transmitir significados y para lograrlo usan los recursos lingüísticos. Las palabras y las estructuras se van desarrollando progresivamente dentro del contexto de estos significados. Asumiendo esta constatación, Halliday (1975) indica que el niño utiliza, desde los primeros momentos de su vida, algunas funciones del lenguaje para expresar sus necesidades y relaciones con otros. Sus producciones verbales y no verbales están cargadas de intenciones que, de ser básicas y elementales, paulatinamente se van diversificando tanto en el tipo de las mismas como en su nivel de profundización. Es decir, comienzan a aprender su lengua materna mediante el manejo de ciertas funciones del lenguaje desarrollando, según el autor, un rango progresivo de significados dentro de cada función y aumentando la variedad de las mismas (las frases que se expresan entre paréntesis indican la intención del niño, no necesariamente implica que las produzca verbalmente):

▪ **Funciones pragmáticas:**

- *Función instrumental:* Para satisfacer las necesidades (“Yo quiero”).
- *Función reguladora o normativa:* Para ejercer control sobre su conducta y la de los demás (“Haz lo que yo digo”).
- *Función interaccional:* Para establecer y mantener contacto con los que lo rodean (“Yo y Tú”).
- *Función personal:* Para darse a conocer, expresando su individualidad y su propio saber (“Aquí voy yo”).

▪ **Funciones matéticas:**

- *Función heurística:* Para preguntar acerca del ambiente y averiguar qué son las cosas (“Dime por qué”).
- *Función imaginativa:* Para actuar y simular; para contar algo referido a otro tiempo y lugar (“Simulemos”).
- *Función informativa:* Para informar una experiencia en la que participó el interlocutor (“Ha sucedido algo que te voy a contar”).

Capítulo III

La didáctica desde la perspectiva de la intervención en el aula: enseñanza, aprendizaje y comunicación para la inclusión

3.1. Introducción

3.2. Una aproximación a la intervención didáctica: relaciones entre los recorridos de enseñanza y los de aprendizaje desde el respecto a la diversidad

3.3. La inclusión educativa como objetivo de la intervención didáctica

3.4. La enseñanza desde distintas racionalidades

3.4.1. Racionalidad academicista

3.4.2. Racionalidad técnica

3.4.3. Racionalidad práctica

3.4.4. Racionalidad socio-crítica

3.4.5. Racionalidad reconceptualista o postcrítica

3.1. Introducción

Acorde a los objetivos planteados en el estudio que se presenta en esta memoria interesa centrarse en la Didáctica desde su carácter de disciplina que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza que acompañan la diversidad de procesos de aprendizaje que expresa el alumnado. Por tanto, tiene como misión describir dichas prácticas, explicarlas y fundamentarlas, así como, enunciar normas para la mejor resolución de las mismas en el contexto del desarrollo del currículum, entendiendo que éste supone la elaboración de un texto pedagógico que recontextualiza y ofrece una traducción del saber para los fines de su enseñanza escolar.

Entonces, como un punto de inicio cabe situar a la Didáctica como una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación; a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje; a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos y en todos los tipos de instituciones. La Didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambiente de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. Ante preguntas tales como ¿cuáles son los fines de la educación? ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizajes?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que se usa en clase y

cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la Didáctica

Evidentemente, relacionar la enseñanza y el aprendizaje supone reconocer la transitividad del proceso didáctico en un contexto comunicativo y la importancia que en él tiene el alumno, como sujeto activo de su propio desarrollo. El aprendizaje es un fenómeno claramente reclamado por la enseñanza. Ambas realidades están estrechamente ligadas, aunque no mantengan necesariamente una relación causa-efecto. Se considera que no todo lo que se aprende es resultado de un proceso de enseñanza sistemático y/o intencional, sobre todo en el caso de lo que se conoce como "aprendizajes sinérgicos" (aprendizajes donde concurren varios principios activos para realizar una misma función). Sin embargo, desde el punto de vista didáctico, la enseñanza debe estar destinada, a nivel intencional, a favorecer la adquisición de aprendizajes perfectivos, aunque no siempre lo consiga.

Se considera por aprendizaje humano, con todas las cautelas posibles, las modificaciones cognitivas, actitudinales y comportamentales adquiridas a través de la práctica. El aprendizaje que la Didáctica incorpora a su campo disciplinar está caracterizado por los especificadores de activo, relacional, perfectivo, intencional e institucional. En este punto cabe señalar que el aprendizaje no es equivalente a la conducta. Es una actividad humana que no puede explicarse sin hacer referencia al conjunto de operaciones que realiza el individuo desde que percibe hasta que actúa sobre el medio. En este espacio se asume que tampoco es posible considerar el aprendizaje como un simple cambio de conducta; es una postura excesivamente reduccionista porque no señala ninguna diferencia entre aprendizaje humano y aprendizaje animal. Al hablar de aprendizaje humano es necesario prestar atención a los procesos que tienen lugar en el sujeto que aprende, cuyo resultado final puede manifestarse, o no, en una conducta externa.

Hoy sabemos por las más recientes ideas provenientes del campo de la sociología, la psicología, la pedagogía, la antropología y otras ciencias sociales que las personas no conocemos el mundo "en sí mismo", ya que sería imposible,

sino sólo a través de nuestros presupuestos acerca de él. Asimismo, hoy resulta indiscutible que estos presupuestos nacen de nuestra experiencia subjetiva previa, poderosamente influida por las normas y suposiciones de la cultura que nos acoge y que, a su vez, retroalimentamos constantemente a través de distintos procesos interactivos. Temas estos que han cambiado el concepto del desarrollo humano y, en consecuencia, las intervenciones que, a partir del mismo, encaminan las distintas disciplinas. Nuestro interés se centra, obviamente, en las de corte didáctico.

Respecto a esta realidad, Jerome Bruner (1986) definió a Sigmund Freud, Jean Piaget y a Lev Vigotsky como las tres figuras que revolucionaron la teoría del desarrollo humano en el siglo XX y, por consiguiente, los modelos educativos derivados de ella desde la lógica de la modernidad. Los tres investigadores, cada uno marcado por su propia visión histórica de las interrelaciones humanas -el primero poniendo la mirada en el pasado, el segundo hacia el presente y el último hacia el futuro-, han tratado de buscar respuestas a interrogantes similares: ¿cómo nos convertimos en lo que somos?, ¿qué fuerzas guían las distintas trayectorias de desarrollo que cada uno de nosotros seguimos?, ¿qué elementos definen los grados de libertad de acción en cada etapa de nuestra vida?, ¿cuáles son los principios organizadores de nuestra experiencia? Hoy, un claro consenso disciplinar dirige la mirada hacia Vigotsky en señal de que, con la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), dio algunas respuestas a estos interrogantes y, en consecuencia, cuestionó algunos supuestos de la llamada “escuela activa”, centrados en los procesos de descubrimiento mediante actividad espontánea del niño que, de alguna manera, limitan el papel del educador a enriquecer las oportunidades de experiencia siempre dentro de los cánones que definía cada etapa evolutiva. De modo que, al introducir esta noción, Vigotsky reubicó el lugar de la instrucción y la enseñanza como un pivote que expande las posibilidades de aprendizaje del niño, convirtiendo dichas experiencias en desarrollo. Quizás, como una necesidad de contextualizar estas ideas, en este momento es adecuado recordar que Vygotski aborda este tema siendo director del Instituto de Paidología de Moscú, intentando contrarrestar la difusión de las pruebas de CI provenientes de Europa occidental entendiendo

que sólo ofrecían una visión del desarrollo alcanzado pero no de la orientación que debía tener la instrucción para lograr el potencial pleno del niño.

Hoy, después de muchas vicisitudes sociales, el concepto ZDP se ha incorporado en el discurso de los profesionales dedicados, de una u otra manera, a los temas de aprendizaje. En ello han colaborado, seguramente, las variadas evidencias de esta zona proximal que Vigotsky (1986) identifica como la distancia que se establece entre el nivel de desarrollo actual de un niño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

De acuerdo con esta definición, las experiencias de aprendizaje en las aulas no se deberían diseñar exclusivamente atendiendo al nivel de desarrollo alcanzado por los niños (evaluado a través de determinados instrumentos diseñados a este efecto), sino que, incluyendo también aquellas experiencias que resultan "más difíciles" pero que, con ayuda de otros más capaces, puedan resolver "a su manera". Esta reflexión, en el contexto de la Educación Primaria, invita a imaginar niños pequeños aprendiendo, en interacción con otros, contenidos muy variados y expresándose, desde sus propias posibilidades, a través de distintos lenguajes, cuestión muy alejada de la histórica ejercitación paulatina de determinadas nociones espaciales, temporales, etcétera, a los que nos tenía acostumbrados la tradición didáctica de esta etapa educativa. Eso sí, este acercamiento será posible tan sólo si, para los niños, la propuesta tiene algún sentido.

De modo que, el aprendizaje, de ser considerado una experiencia individual, pasó a identificarse como un proceso social donde los otros pueden ser agentes de desarrollo (véanse más detalles relacionados con el aprendizaje del lenguaje escrito en el capítulo V). Y, en consecuencia, el razonamiento en común y el seguimiento en la ejecución de una tarea como estrategias de avance del desarrollo cognitivo, de ser funciones a las que se les atribuía un carácter

exclusivamente interno (pensamiento, lenguaje...), se les reconoció su origen social en donde no sólo los contenidos sino las estructuras mismas siguen una ley de formación. Así lo explica el investigador ruso cuando expresa que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1986).

Asimismo, este postulado inicial de internalización de las funciones ha sido retomado por otros investigadores con líneas de estudio de corte transcultural y socio-cognitiva proponiendo que los procesos de construcción interna y externa pueden ser simultáneos y generar una dinámica de evolución mucho más poderosa y con un potencial de cambio mayor.

En el proceso de organizar el conocimiento, el ser humano ha utilizado, prioritariamente, dos formas básicas de pensamiento que responden, respectivamente, a distintas estructuras: el pensamiento lógico-científico, asociado con su relación con los objetos físicos, y el pensamiento narrativo, más asociado con las personas y sus acciones (Bruner, 1996). El primero trabaja de "arriba hacia abajo" y busca generalizar y establecer la certeza de sus predicamentos. El segundo, en cambio, tiene una lógica distinta, es secuencial.

El currículum históricamente ha privilegiado el pensamiento lógico-científico, sin embargo el narrativo es esencial para la cohesión de la cultura, así como, para estructurar nuestra vida. La forma organizativa del sentido común cultural es de tipo narrativo teniendo en cuenta que el marco de nuestra identidad se encuentra en la trama de las historias, mitos y leyendas que desde pequeños nos relatan y que, a su vez, damos continuidad en las nuevas generaciones. La experiencia concreta, cotidiana y personal de nuestras vidas se expresa en las narrativas que nos contamos unos a otros y con las que elaboramos formas de "construir el mundo". Vivimos de acuerdo con las historias que contamos a partir de nuestras vidas; en realidad, estos actos cincelan nuestra vida, la constituyen, la engloban (Beauchamp White, 1995). De hecho, podemos acceder a la inteligibilidad de las

personas a través de las narrativas que cuentan. Los significados que se deducen de este proceso de interpretación no son neutrales: afectan lo que hacemos y los pasos que damos en la vida.

Desde una visión postmoderna, se considera que estas historias o narrativas son muy influyentes en nuestras vidas conformando la matriz de conceptos y creencias a través de los cuales nos comprendemos y comprendemos el mundo donde éstas ocurren; hay una continua interacción entre los relatos que nos contamos en un momento dado, la forma en que vivimos la experiencia y los relatos que narramos cuando el momento ha pasado. De ninguna manera esta cuestión devalúa la importancia del pensamiento lógico-científico. Sin embargo, se apela a la necesidad de la complementariedad entre ambos tipos de pensamiento. Por ejemplo, la ciencia permite explicar el mundo circundante, descubrir su sentido y comprender mejor muchos de sus interrogantes a partir del aporte de estos dos tipos de pensamiento.

¿Cómo organizan los niños estas dos estructuras de pensamiento? ¿Cómo narran y razonan el mundo? Indudablemente, participando en diferentes contextos interactivos. Al principio éstos son escenarios reducidos y familiares (grupos primarios) y, progresivamente, se incorporan en la vida de los niños los más amplios y complejos. En todos ellos vamos desarrollando nuestros respectivos bagajes de capacidades mientras narramos y razonamos en torno a sucesos, conocimientos, creencias, valores, etcétera. La escuela y la familia son, por lo tanto, "comunidades de práctica" (Lave, 1991; Acuña y Rodrigo, 1996) donde adultos y niños, relacionándonos, adquirimos diferentes aprendizajes y nos vamos apropiando del uso de diversas prácticas culturales. Fundamentalmente, construimos presupuestos, ideas e hipótesis acerca del mundo. Evidentemente, no conocemos el mundo en sí mismo ya que vivimos en una constante interpretación activa de nuestra experiencia a medida que sentimos: la interpretación surge dentro de un marco de inteligibilidad que nos sirve de contexto y nos permite atribuir significado a los acontecimientos. Es decir, las ideas sobre el mundo, provisionales y evolutivas, nacen de la propia experiencia subjetiva influida por normas y suposiciones generadas en los

distintos contextos donde nos comunicamos. El conocimiento es, entonces, parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que el mismo se desarrolla y es utilizado. Es decir, el conocimiento es situado: acción, contexto y cultura son inseparables en este proceso gradual que nos permite integrarnos en una comunidad o cultura de prácticas sociales (Figura 3.1).

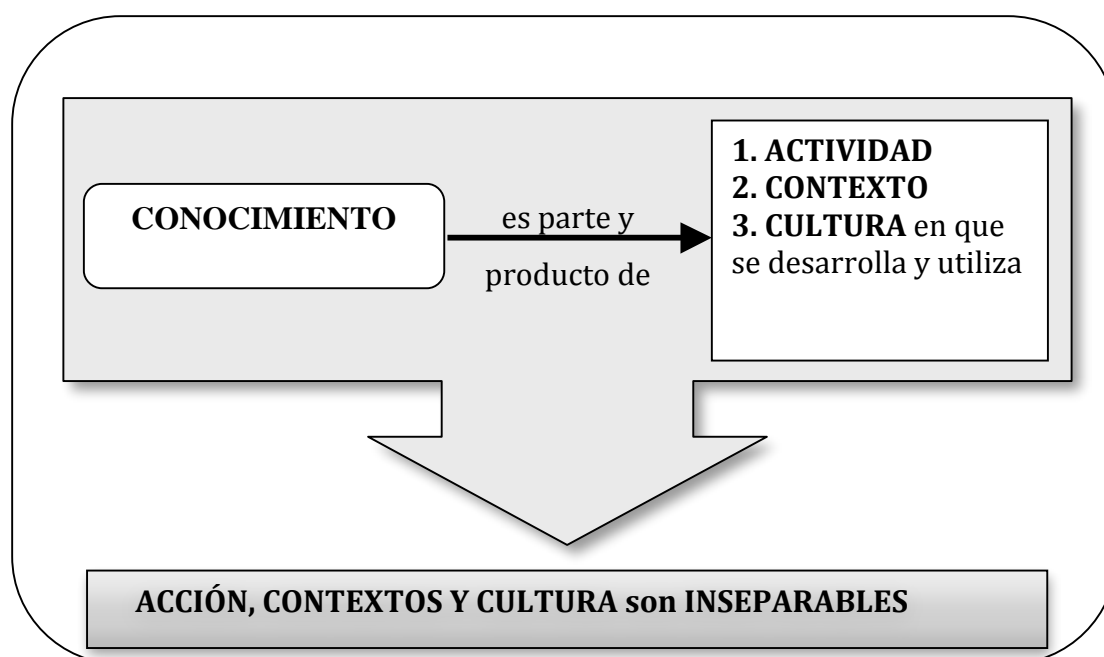


Figura 3.1: Conocimiento situado (elaboración propia)

Hoy existe cada vez mayor acuerdo en relacionar el conocimiento con un cuerpo de redes, conexiones y sistemas dinámicos entre los distintos campos que las personas aprendemos mediante un proceso activo, constructivo y social (Bruner, 1996; Lakoff, 1987). Esta metáfora del conocimiento ha crecido durante las últimas tres décadas, conforme pierde poder la del conocimiento como fundamentos o estructuras lineales. Wersch (1993) afirma que, desde el enfoque sociocultural del desarrollo de la mente, se puede explicar el lugar de importancia que tiene la acción en ámbitos culturales, históricos e institucionales específicos: la clave para este desarrollo es el interjuego que brinda la acción mediada y las características de la persona que actúa con instrumentos mediadores.

Este equilibrio entre cultura y mente nos permite vislumbrar caminos para los aprendizajes. En esta línea, Cole (1985) cree encontrar en el concepto de ZDP una buena alternativa para, al menos, intentar superar conceptualmente la dicotomía que durante mucho tiempo se ha aceptado que existe entre cultura y mente. Entendiendo la potencia cognitiva de la interacción entre individuos (expresión cultural), el concepto de ZDP permite comprender lo siguiente:

- Que los niños puedan participar en actividades que no entienden completamente y que son incapaces de realizar individualmente.
- Que en situaciones reales de solución de problemas no haya pasos predeterminados para la solución ni papeles fijos de los participantes. Es decir, que la solución del problema está distribuida entre los participantes y que el aprendizaje se constituye en relación con el cambio en la distribución de la actividad que plantea la tarea.
- Que en las ZDP reales, el adulto no actúa sólo de acuerdo con su propia definición de la situación sino a partir de la interpretación de los gestos y el habla del niño, en tanto indicadores de la definición de la situación que éste realiza.
- Que las situaciones que son "nuevas" para el niño no lo son de la misma manera para los otros presentes en la situación; y que el conocimiento que adquiere el niño proviene de un ambiente organizado socialmente.
- Que el desarrollo está íntimamente relacionado con el rango de contextos que un individuo o grupo social pueden negociar.

De modo que, toda propuesta didáctica debe fundamentarse “no” en el pasado de los niños sino en su futuro (atendiendo a los potenciales procesos de interacción que se pueden organizar) dejando lugar a la sorpresa ante los niveles que puedan lograr a través de los vericuetos de la ZDP de cada uno de ellos: conexión con el objeto, avanzar con la experiencia para llegar al conocimiento y, por último, a la conceptualización de determinados contenidos (Figura 3.2). Evidentemente, llegado este punto, siempre se reaviva un interrogante a la hora de diseñar estrategias de enseñanza relacionadas con el tipo de apoyo que

puede proporcionar un adulto para ayudar al niño a realizar una tarea que no puede resolver por sí mismo. Bruner (1986) ya se ocupó hace varias décadas por definir esta función como "organizadora externa" de la actividad, regulando y controlando el desarrollo de la tarea propuesta. Para explicar esta tarea utilizó una metáfora muy elocuente: guiamos al niño construyéndole andamios para que pueda moverse con libertad en la zona de desarrollo no consolidada. El "andamiaje" gradúa ajustadamente la dificultad de la tarea, así como, el grado de ayuda a ofrecer (de tal manera que no sea tan fácil que el niño pierda interés por hacerla ni tan difícil que renuncie a ella). Gradualmente, en la medida en que el niño pueda "autorregularse", se mueven los papeles: el intercambio de los papeles de interacción es una clara señal de esta situación. El niño no sólo aprende la actividad sino que, con ella, se apropia de las reglas de interacción que gobiernan y regulan la actividad a aprender. Está, pues, aprendiendo *la gramática de la interacción*. El acento por tanto no está en *aprender nuevas destrezas* mediante una instrucción programada a la manera de los conductistas, sino en incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad.

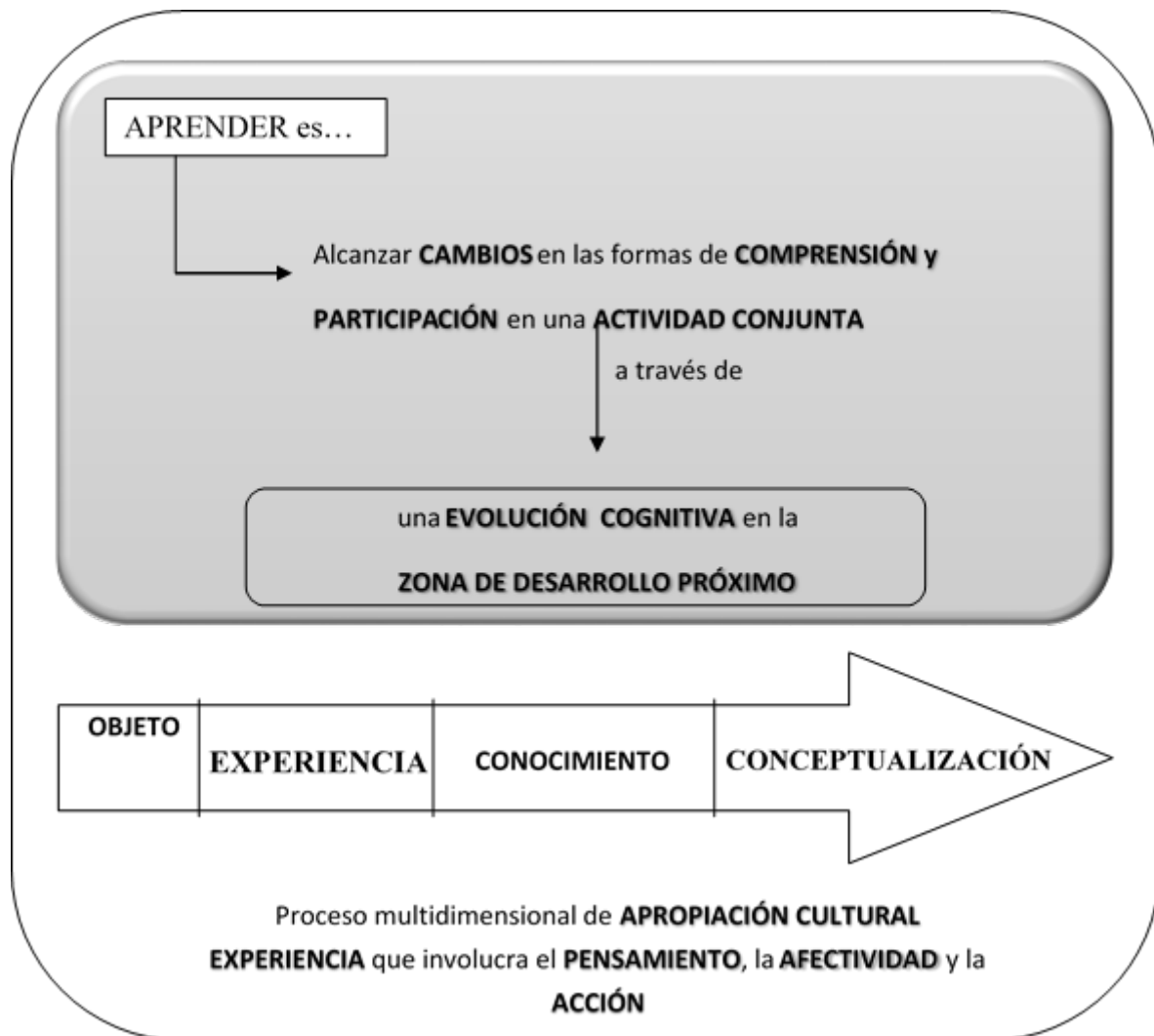


Figura 3.2: Proceso multidimensional de apropiación cultural (elaboración propia)

Ahora bien, observando que el aprendizaje es situado, la enseñanza debe ser situada (Figura 3.3) permitiendo que el aprendizaje escolar se organice en contextos pertinentes y adecuados para la organización de prácticas que requieran la resolución de problemas auténticos: actividades de fuerte carácter social que promuevan el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas durante la acción. Entendiendo como problema toda posibilidad que implique desafío e investigación, interesa que se generen o rescaten contextos que impliquen un desafío para los niños: buscar, averiguar, decidir, confrontar... dentro de cualquier trama interactiva. En el escenario comunicativo del aula, profesores y alumnos tienen excelentes posibilidades para compartir problemas relacionados tanto con el mundo social (la convivencia, el uso de los materiales, el descubrimiento de los tiempos propios y ajenos, etcétera) como el físico

(características de los objetos y seres vivos, relaciones espaciales y temporales, etcétera). Estas situaciones de interacción permiten que los niños construyan sus propias referencias culturales estables, entre ellas, la imagen de sí mismo. En palabras de Bautista (2009, p. 48), “el (...) desarrollo personal es necesario para la interacción social pues, en las actuales sociedades postindustriales se necesita tener autonomía y seguridad, independencia de juicio y de pensamiento, competencias autoformadoras y de participación en tareas cooperativas, etcétera”.

Es interesante, entonces, observar que los niños pueden aprender en las aulas un conjunto de conocimientos concentrando un saber adquirido por los miembros de una comunidad que, de un modo u otro, constituye su herencia cultural.

Si profundizamos un poco más, nos daremos cuenta de que con ello aprenden toda una forma de pensar y de vivir asociada a un universo simbólico (Lacasa y Freixas, 1997).

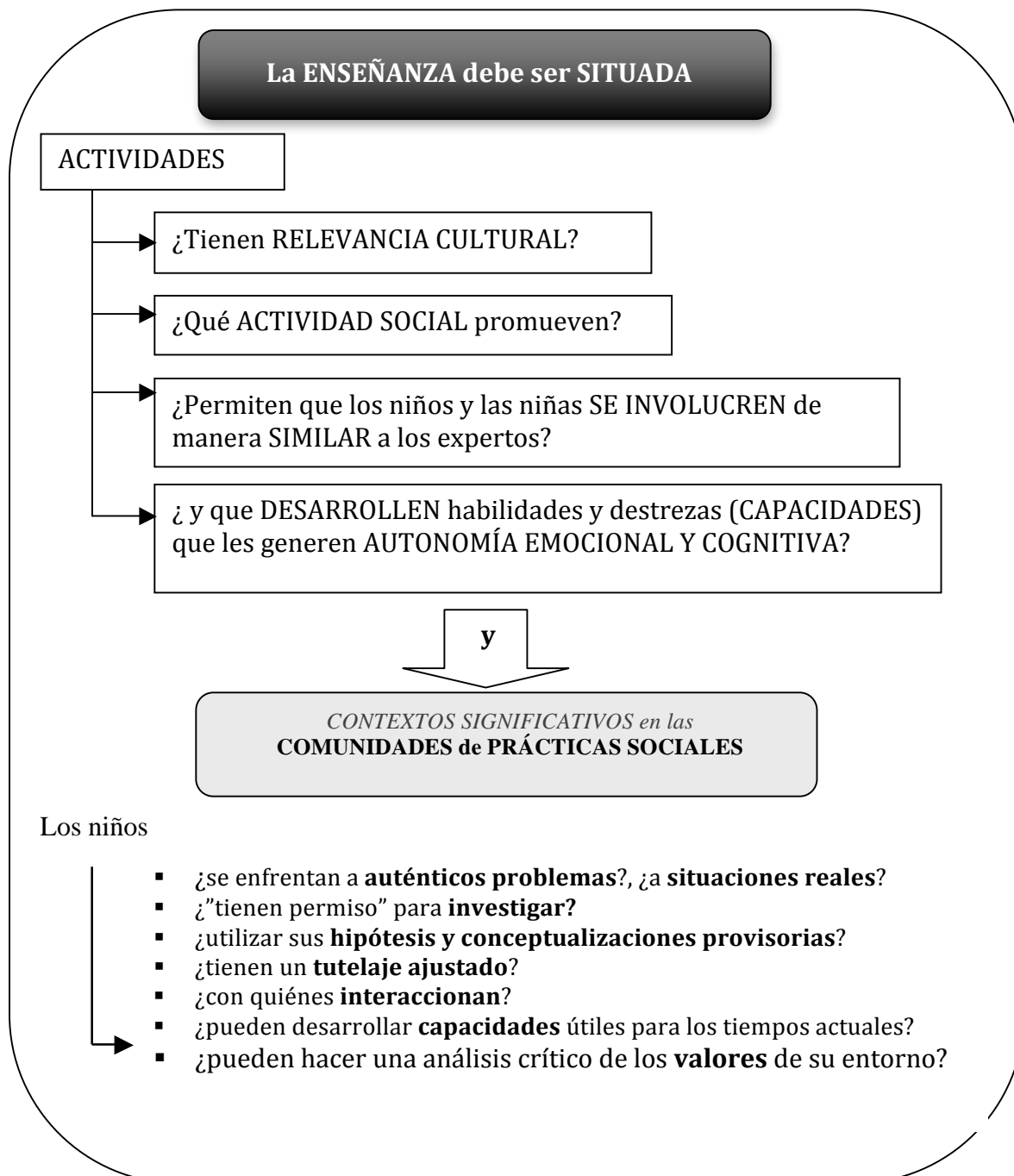


Figura 3.3: Enseñanza situada (elaboración propia)

De modo que, para avanzar hacia una enseñanza situada, cobra importancia la revisión de las actuaciones de los adultos: ¿qué mecanismos de mediación asumimos?, ¿qué tipo de acciones recíprocas entre niños y adultos toman cuerpo en los distintos contextos de aula?, ¿qué significados construimos respecto al aprendizaje de los niños?, ¿ayudamos a los niños de forma ajustada a sus necesidades y a las del contexto?, ¿promovemos aprendizajes

colaborativos o recíprocos?, ¿qué tipo de estrategias de enseñanza utilizamos?, ¿observamos coherencia entre las capacidades (conjunto de habilidades y destrezas) y valores que pretendemos desarrollar en los niños y las actividades que les proponemos resolver?... Un análisis necesario que nos permitirá evitar que:

- el conocimiento se considere neutral, ajeno, autosuficiente o independiente de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que pertenece;
- los contenidos sean inertes, poco útiles, escasamente motivantes y de relevancia social limitada;
- se potencien aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados;
- se organicen prácticas artificiales y sucedáneas;
- exista ruptura entre el “saber qué” y el saber “cómo”.

Y, por contrapartida, favorecer experiencias centradas en:

- la participación;
- la comunicación a través de los diversos lenguajes;
- el intercambio;
- la vivencia positiva y enriquecedora de las diferencias;
- la explicitación de las emociones y los conflictos que surgen en la convivencia diaria;
- la valoración de la propia actuación;
- el establecimiento de normas compartidas;
- el desarrollo de la cooperación.

Atendiendo al interjuego didáctico que ofrecen los distintos modelos metodológicos que organizan la vida en las aulas, estas experiencias se pueden asumir con sentido tan sólo en determinadas propuestas de enseñanza, tales como:

- el aprendizaje centrado en la resolución de problemas auténticos;
- el análisis de casos;

- el método de proyectos;
- las prácticas situadas o aprendizaje "in situ" en escenarios reales;
- el trabajo en equipos cooperativos;
- los ejercicios, las demostraciones y las simulaciones situadas;
- el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación.
- ...

Estas experiencias se enmarcan en contextos comunicativos propios de la cultura infantil y, de este modo, facilitan que los niños encuentren sentido a las actividades que realizan. Muy lejos del activismo ("hacer por hacer"), estas experiencias ofrecen interesantes ocasiones para la curiosidad, la indagación, las relaciones entre datos o alternativas, etcétera, por algo y para algo que significa un problema. Y, en paralelo, pueden aprender con cierta facilidad porque sitúan el conocimiento. Llegado este punto, resulta muy clarificador comentar la diferenciación que Tonnuci (1997) realiza entre dos modelos de escuela que recurren, cada una a su modo, a organizar muchas e interesantes actividades: la escuela de las actividades y la escuela de la investigación.

1. "La escuela de las actividades": El niño se expresa libremente con diversos lenguajes. El espacio físico se abre y se articula en lugares comunes: talleres y laboratorios. Los diferentes ambientes provistos de materiales permiten que el niño pinte, modele, se disfrace, cuide animales... A pesar de los atractivos y vistosos resultados y de que el niño puede escoger, el proceso se vuelve pobre y repetitivo.
2. "La escuela de la investigación": Respeta lo anterior pero además fomenta el crecimiento auténtico del niño a través de la gestión de su propio conocimiento. En contacto con compañeros y adultos, conoce su ambiente, experimenta, descubre... Dentro de este proceso usa diferentes técnicas y lenguajes para verificar, apropiarse de su realidad, darla a conocer a otros y reconocerse en los otros.

El sentido de la acción pone la diferencia entre ambas escuelas: mientras que la escuela de las actividades, aunque atractiva para los niños, hace propuestas puntuales y descontextualizadas a partir de un adulto que invita constantemente a su realización, la escuela de la investigación propone situaciones con sentido social que, por sí mismas, enlazan, concatenan y retroalimentan las actividades en torno a contenidos interrelacionados. Desde la evidencia de que acción, contexto y cultura son inseparables, cabe preguntarse, entonces, cuál de las dos escuelas facilita que los aprendizajes infantiles sean significativos, experienciales y situados. La resolución de problemas, interrogantes e inquietudes diversas - con motivo de organizar una tarea, un evento, etcétera-que ofrece la escuela de la investigación, convoca interés, participación, curiosidad y entusiasmo; piezas claves para que el aprendizaje se concrete a través de un amplio repertorio de habilidades y destrezas.

La escuela de la investigación toma forma a través de ciertas condiciones y posibilidades, por ejemplo...

1.- Contextos de aula auténticamente comunicativos, donde:

- se atienda a las características y peculiaridades de cada niño;
- cada uno se sienta acogido, valorado y querido;
- se potencien las relaciones entre iguales y el encuentro con los otros; se favorezca:
 - la aceptación;
 - la colaboración y la cooperación; y
 - la autonomía tanto física como moral e intelectual; y
 - la escucha en un sentido amplio y global esté presente.

2.- Organización de tiempos en los que se prioricen los momentos dedicados al encuentro con los otros para:

- verbalizar acciones y emociones;
- entender a los otros; y
- buscar soluciones compartidas y negociadas a las dificultades y conflictos que puedan surgir.

3.- Organización de espacios que facilite la significatividad de los aprendizajes que favorezca:

- la exploración;
- la actitud investigadora;
- el descubrimiento;
- la negociación;
- la creatividad; y
- la autonomía.

4.- Actividades que proporcionen un “sentido”, sentido...

- de la seguridad;
- positivo de sí mismos; y
- del efecto que pueden tener sobre su comunidad la habilidad para expresar sentimientos y malestar de maneras creativas y no violentas.

5.- Revisión de ciertas metodologías...

- centradas en un enfoque pragmático, positivista y utilitarista;
- que abandonan lo que no puede medirse u observarse;
- que priorizan la adquisición de ciertas destrezas y habilidades, el producto final, en detrimento del proceso; y
- que no analizan que detrás de ellas se reproducen los valores de la sociedad competitiva, individualista y consumista.

6.- Profesionales reflexivos que:

- analizan sus actitudes, sus propios prejuicios y estereotipos;
- son conscientes de su relevante papel en la transmisión de los valores que impregnan la vida del aula; y
- están preparados para aceptar, acoger, comprender y dar confianza;
- tienen un buen desarrollo de la empatía y disponibilidad corporal para acoger y sostener emocionalmente a los niños y las niñas.

7.- Coordinación y colaboración con las familias que:

- facilite una comunicación fluida en un clima de confianza y apoyo mutuo; y

- permita debatir, argumentar, exponer dudas y aciertos, llegar a acuerdos... sobre los valores que vivimos en la casa y en la escuela para ir aumentando la coherencia y el compromiso en los dos ámbitos.

El planteamiento de la escuela de la investigación permite vislumbrar interesantes niveles de logro en las capacidades de los niños si se analiza su alcance desde el modelo jerárquico de la inteligencia escolar (Figura 3.4) definido por Román y Díez (2006). Este modelo interrelaciona las siguientes dimensiones:

- Inteligencia escolar como un conjunto de procesos cognitivos: capacidades, destrezas y habilidades organizadas en forma de capacidades prebásicas, básicas y superiores. Este tipo de inteligencia se identifica en el diseño curricular a través de los objetivos por capacidades, por destrezas y por habilidades.
- La inteligencia escolar como un conjunto de procesos afectivos: valores, actitudes y microactitudes. Están asociados a los procesos cognitivos. En el diseño curricular se identifican en forma de objetivos por valores, por actitudes y por microactitudes.
- La inteligencia escolar como un conjunto de esquemas mentales (arquitectura mental o arquitectura del conocimiento): el substrato en el que se apoyan las capacidades en el aula son los contenidos y los métodos. De este modo, los contenidos, para ser aprendidos y luego almacenados en la memoria a largo plazo (asimilados en forma de *esquemas mentales* que posibiliten una estructura mental organizada y arquitectónica), han de ser presentados de una manera sistémica y sintética.

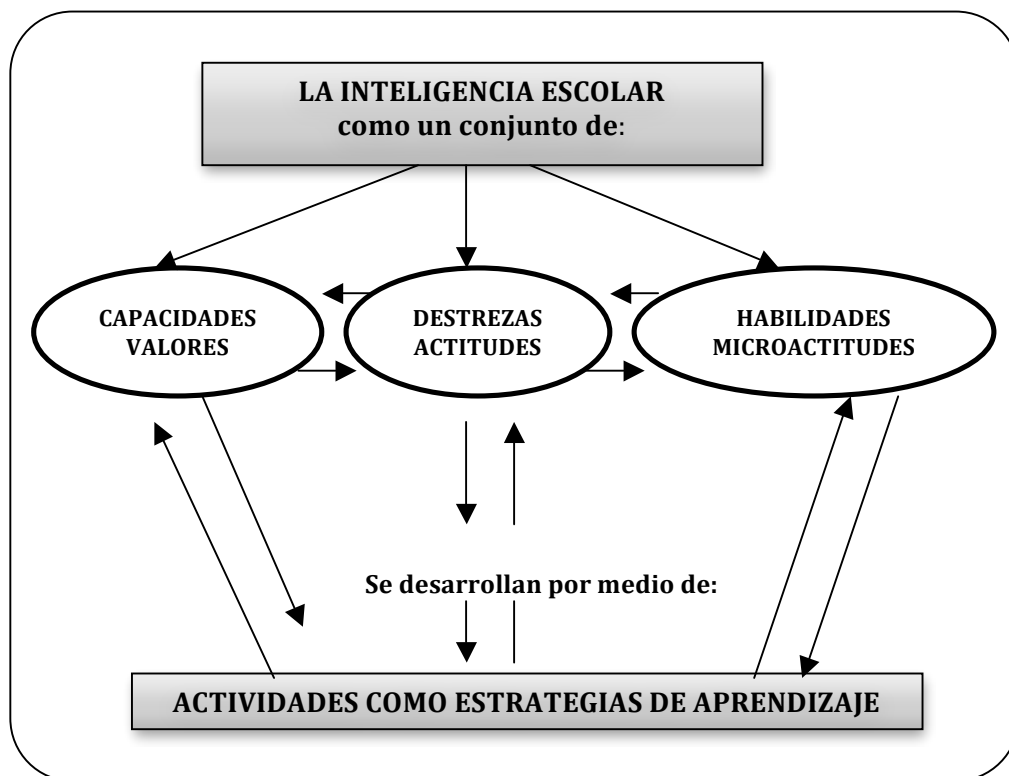


Figura 3.4: La inteligencia como un conjunto de procesos cognitivos y afectivos (Fuente: Román y Díez, 2006)

Los autores señalan, de este modo, una relación jerárquica entre *inteligencia escolar cognitiva* -conjunto de capacidades, destrezas y habilidades que utiliza un aprendiz para aprender en el aula- e *inteligencia escolar afectiva* -conjunto de valores, actitudes y microactitudes- que pone de manifiesto que afectividad y cognición son dos caras de la misma moneda.

La capacidad es una habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Las capacidades se pueden clasificar en grandes bloques o macrocapacidades: cognitivas, psicomotoras, de comunicación y de inserción social -las capacidades afectivas son de hecho valores- (Román y Díez, 1994; Román y Díez, 2006; Román, 2005a; Román 2005b). La suma de capacidades de un aprendiz constituye su inteligencia. En este contexto, los autores entienden que existen tres grupos de

capacidades imprescindibles en la sociedad del conocimiento, en tanto herramientas fundamentales para aprender y seguir aprendiendo:

1. capacidades prebásicas: percepción, atención y memoria, entendidas como procesos cognitivos básicos;
2. capacidades básicas (procesos cognitivos básicos): razonamiento lógico – comprensión-, orientación espacio-temporal, expresión oral y escrita y socialización;
3. capacidades superiores: pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento resolutivo-solución de problemas- y pensamiento ejecutivo - toma de decisiones-.

Asimismo, una capacidad está constituida por un conjunto o una constelación de destrezas, tal como lo expresa la Figura 3.5. Y, continuando con el encaje, cada destreza, de componente cognitivo, representa una habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender. Es decir, un conjunto de habilidades constituye una destreza, observando que cada habilidad actúa como un proceso de pensamiento estático o potencial para ser utilizado siempre y cuando el aprendiz disponga de la mediación adecuada del profesorado.

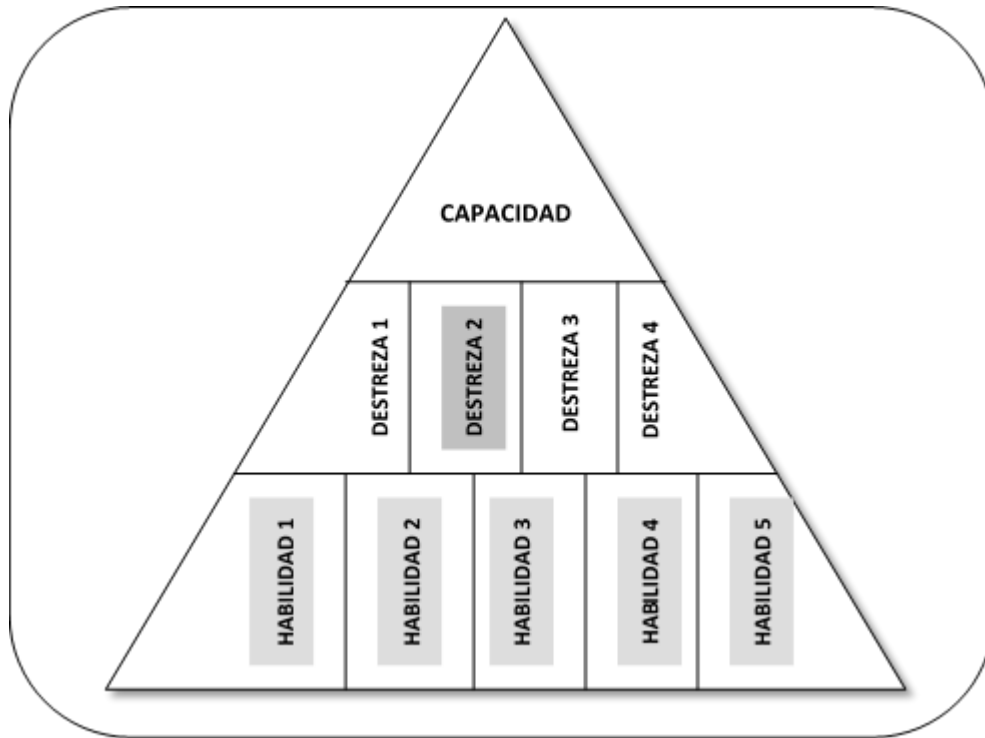


Figura 3.5: Capacidad como un conjunto de destrezas y habilidades (Fuente: Román y Díez, 2006)

Por otra parte, como la inteligencia no es neutra, se observa que posee tonalidades afectivas y, en este contexto, Román y Díez (2006) sitúan los valores, las actitudes y las microactitudes.

Los valores, de origen afectivo, se identifican a partir de su descomposición en actitudes (a su vez, éstas en microactitudes) y se desarrollan por medio de éstas. Sus componentes, al igual que los de una actitud, son de carácter cognitivo, afectivo y comportamental. La actitud es una predisposición estable que se desarrolla por métodos de aprendizaje (formas de hacer) y conductas prácticas (microactitudes) (Figura 3.6).

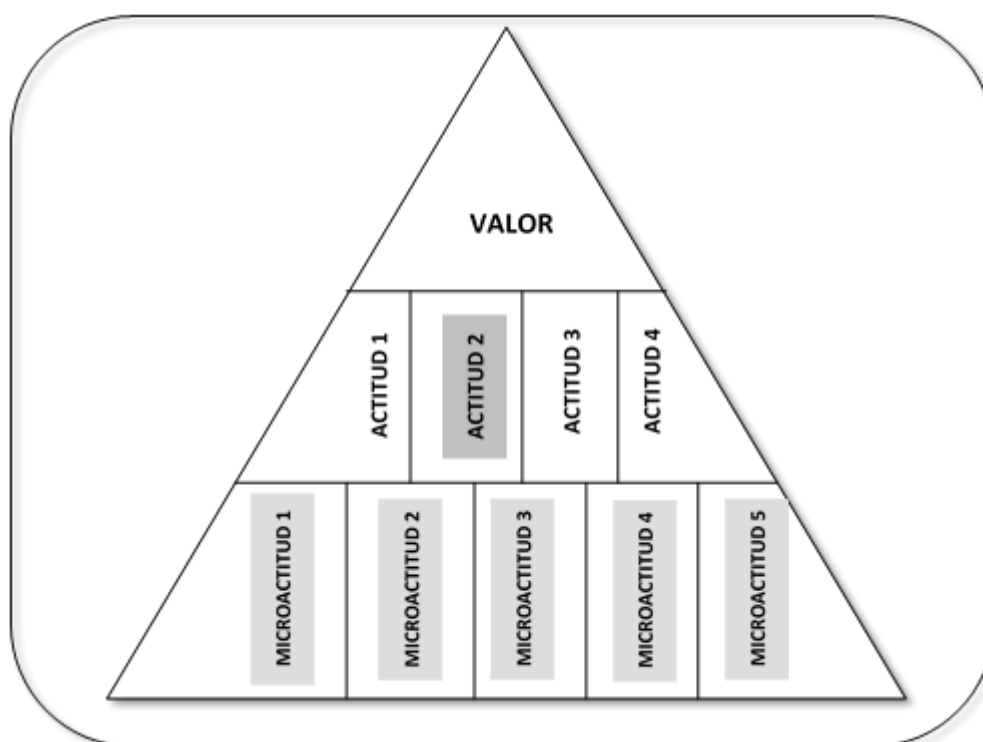


Figura 3.6: Un valor como un conjunto de actitudes y microactitudes (Fuente: Román y Díez, 2006)

En síntesis, como se observa en la Figura 3.6, un valor posee el nivel jerárquico más elevado (primer nivel) y se descompone en actitudes (segundo nivel) y, a su vez, cada una de estas, una actitud la descomponemos en microactitudes (tercer nivel).

Las normas y los contenidos pueden ayudar al desarrollo de actitudes pero son subsidiarios de los métodos de aprendizaje o formas de hacer. También, la imitación de modelos (modelado, aprendizaje vicario). Es decir, la clave del desarrollo de capacidades y valores, destrezas y actitudes radica en las actividades entendidas como estrategias de aprendizaje.

3.2. Una aproximación a la intervención didáctica: relaciones ente los recorridos de enseñanza y los de aprendizaje desde el respeto a la diversidad

Cualquier análisis del concepto de enseñanza implica el señalamiento de ciertas características básicas sobre las que se construyen elaboraciones como resultado de la consideración de la forma en que se emplea en contextos específicos. De ahí que, muchas veces, se confunda este concepto básico de enseñanza con otras formas elaboradas de ese concepto, como pueden ser "buena enseñanza" o "enseñanza con éxito".

La enseñanza es un término cargado de polisemia. Por supuesto, es algo más complejo que la simple conducta profesional de los docentes, postura defendida por MacDonald (1965). Constituye, como parte integrante del currículum, un conjunto de estrategias dirigidas hacia la consecución de metas deseables, realizadas bajo la orientación de la institución escolar y, en especial, del profesorado.

Fenstermacher (1986) señala algunas características definitorias de la actividad de enseñanza:

- dos o más personas están implicadas en la actividad;
- esta implicación se lleva a cabo de una forma muy particular: una persona conoce, entiende y es capaz de hacer algo que intenta compartir con otra u otras; la persona poseedora de ese algo (conocimiento, entendimiento, habilidades, creencias, emociones, rasgos de carácter, etcétera), intenta transmitirlo a otra u otras personas; y
- para que ésta o éstas adquieran ese algo, el poseedor establece una relación, relación que comienza con la falta de ese conocimiento o habilidad en el receptor y termina presumiblemente con la adquisición por parte del receptor de ese conocimiento o habilidad.

Estas características, si bien demasiado esquemáticas, constituyen el concepto básico o genérico de la enseñanza. Cualesquier otra característica que se añada a las ya descritas son elaboraciones sobre este concepto genérico. Elaboraciones que pueden provenir de muy diversos campos: del campo conductual, como se hace a menudo en psicología; del campo ético o moral, como hacen los filósofos; así como, los antropólogos realizan elaboraciones culturales, los sociólogos elaboraciones estructurales y funcionales, etcétera. Para cualquier intento de elaboración será, en todo caso, necesario conocer las raíces de este concepto genérico.

Ante un análisis de la enseñanza, ciertamente simple, aparecen ya serias dificultades:

- ¿Es necesario que el receptor quiera adquirir el conocimiento, habilidad o cualquier otro tipo de contenido antes de que pueda decirse que el poseedor de tal contenido está enseñando? o, en otras palabras, ¿debe el receptor actuar con la intención de aprender antes de que el poseedor del contenido enseñe?
- ¿Es realmente necesaria la implicación de al menos dos personas para que una determinada actividad pueda ser llamada enseñanza, o es el autoaprendizaje un ejemplo de enseñanza?
- ¿Son distintas la información o explicación y la enseñanza?, ¿debe la persona que enseña estar en posesión del contenido, o es suficiente que dé acceso a él?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, Fenstermacher (1986, p. 39) utiliza el concepto de *dependencia ontológica*; con este término, el autor igualmente pretende explicar por qué la relación estrecha que se percibe entre enseñanza y aprendizaje no es de causa-efecto:

- La conexión entre los dos conceptos está estrechamente entrelazada en la “fábrica” de nuestro lenguaje. Tan estrechamente, en efecto, que es fácil confundir las relaciones ontológicamente dependientes con las relaciones causales. Y ello porque el concepto de enseñanza es dependiente del concepto de aprendizaje y porque el aprendizaje ocurre

tan a menudo después de la enseñanza, que nosotros fácilmente estamos adormecidos en el pensamiento de que uno causa al otro.

- La tendencia a considerar una relación causal donde sólo existe relación ontológica de dependencia, se refuerza por el hecho de que las variaciones que se producen en la enseñanza originan, con frecuencia, variaciones en el aprendizaje; es decir, que se percibe la relación conceptual de que el significado de enseñanza es dependiente de la ocurrencia del aprendizaje, además de la relación empírica de que las variaciones en la actividad de la enseñanza implican variaciones en lo que el aprendiz adquiere. De ambas relaciones surge la confusión de que la enseñanza causa el aprendizaje.
- Esta correlación percibida entre enseñanza y aprendizaje, es vista como una relación causal pero hay que explicarla mejor por su dependencia ontológica. Puede explicarse como el resultado de la mejora por parte del profesorado para ayudar al alumnado a desarrollar sus habilidades y capacidades “para ser estudiantes”.
- Existe una interdependencia mutua entre estudiante y profesorado, y una serie de actividades conectadas con el estudio que complementan a las de enseñanza. Así, el profesorado explica, describe, define, refiere, corrige y anima. Los estudiantes recitan, practican, buscan asistencia, revisan, verifican, localizan fuentes y acceden al material. La tarea del profesorado es responder a las demandas a los alumnos, como muestra el modelo ecológico de Doyle (1990), y apoyar además su deseo de estudiar y mejorar su capacidad para hacerlo.
- Generalmente, el término aprendizaje se toma con el doble sentido de logro (lo que el estudiante adquiere mediante la instrucción) y de tarea (el proceso seguido por el alumno para conseguir un contenido). Ambos sentidos se mezclan y dan pie a sostener que la tarea central de la enseñanza es facilitar que el estudiante ejecute las tareas de aprendizaje. El aprendizaje es, por tanto, un resultado del estudio (*studenting*), que no un efecto de la enseñanza. La tarea de la enseñanza es facilitar el estudio; enseñar al estudiante cómo aprender.

Esta misma consideración de la relación ontológica sirve a Fenstermacher (1986) para responder a las preguntas más arriba formuladas:

- Se suele considerar que no hay enseñanza sin aprendizaje; con ello se confunden las "condiciones genéricas", cuestión a la que Fenstermacher (1986) llama "condiciones de valoración" para la enseñanza. La posibilidad de que el profesorado tenga éxito, o no, en su tarea de enseñanza, está determinado por elaboraciones sobre las condiciones genéricas, no sobre las condiciones genéricas mismas.
- Parece imposible que los estudiantes adquieran las características de aprendices a menos que quieran. Es necesario, entonces, que el profesorado esté realmente ejecutando las tareas propias de la enseñanza y no inhiba en los aprendices su adquisición de las habilidades, procedimientos y otros logros de estudio.
- ¿Es posible la autoenseñanza? Fenstermacher (1986) señala que el término genérico de "enseñanza" requiere siempre la intervención de dos o más personas. Cuando se emplea la expresión autoenseñanza, significa que se está aprendiendo sin la presencia física de otra persona; es más apropiado decir que esa persona se prepara para aprender algo por sí misma, realizando tareas que generalmente el profesorado organizan para los estudiantes. En este último caso, se podría hablar de "enseñarse a uno mismo".

A la cuestión de si los profesores deben poseer el contenido antes de enseñarlo, Fenstermacher (1986) contesta desde la consideración de que la enseñanza pretende la consecución del aprendizaje como un logro. De modo que, el profesorado puede poseer el contenido pero, también éste puede estar en un libro, en una película o en un ordenador. La tarea del profesorado no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino facilitar que el alumnado entre en posesión de él (aunque es más probable que tenga éxito en su enseñanza si está en posesión del contenido). Por tanto, por su carácter complejo y multidimensional, en la conceptualización de la enseñanza deben considerarse los siguientes aspectos, tal como manifiesta Escudero (1981, pp. 16-17):

- a. Su carácter socio-institucional.
- b. Su carácter de organización de los elementos que componen el acto didáctico.
- c. Su carácter de implicación de los participantes.
- d. Su carácter teleológico.
- e. Su carácter de revisión y evaluación del proceso.

Como conjunto de acciones, la enseñanza organiza eventos, contextos y procesos; los planifica, implementa y evalúa. Son actividades que, al tiempo que ofrecen prácticas reflexivas y creativas, exigen necesariamente procesar información, tomar decisiones, anticipar sucesos y resolver situaciones problemáticas previstas e imprevistas.

El tipo de acciones de enseñanza que asume la Didáctica se caracterizan por ser intencionales, perfectivas y, preferentemente, institucionales. Los efectos pretendidos por las acciones de enseñanza, que no siempre logran alcanzar sus propósitos, remite necesariamente a la conquista de objetivos deseables. Estos objetivos pueden ser expresados en un amplio nivel de generalidad (individuos desarrollados armónicamente, creativos, solidarios, etcétera) o en niveles más concretos (adquisición de determinados conocimientos, actitudes, destrezas, etcétera). En cualquier caso, el propósito de toda enseñanza es la consecución de metas educativas. De ahí su carácter teleológico e intencional (González, Medina y de la Torre, 1995).

Además, el marco próximo en el que se sitúan las acciones es el centro escolar, especialmente el aula, una realidad que va más allá de un mero espacio físico. Es, ante todo, un lugar creado para la comunicación entre profesorado y alumnado para un encuentro personal mediatizado por elementos conceptuales, metodológicos y materiales.

Evidentemente, el método -la construcción metodológica, las estrategias, las actividades, etcétera, en relación con las respuestas que se brindan frente a la complejidad de la enseñanza- ya estaba implícitos en el pensamiento de los primeros didactas y han sido reconstruidos desde la crítica al pensamiento

instrumentalista. Referirse al método implica, entonces, recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido.

A dicha construcción, estudiosos del campo de la psicología la inscriben en el campo de las estrategias de enseñanza y, algunas de ellos, la solapan con las estrategias de aprendizaje. En la década de 1970 quedaron subsumidas en la categoría "tecnología educativa" desprendida del contenido.

La Didáctica ha intentado, en interacción con la teoría curricular, recuperar este espacio, por ello contenidos y método constituyen dos dimensiones clásicas e indisolubles dentro de la didáctica en relación con el análisis del problema del conocimiento en las aulas. Hoy, desde el ámbito del desarrollo curricular, se suma la preocupación por desarrollar competencias.

Las acciones de enseñanza se inscriben siempre en un marco institucional especialmente creado para cumplir un "rol social": la reproducción, cambio o transformación de la sociedad en que vivimos. Asimismo, las instituciones escolares mantienen fuertes relaciones con super-sistemas de carácter económico, político, sociológico y cultural. En este sentido, debemos observar que la enseñanza no se produce únicamente en el ámbito de la institución escolar. Gran parte de aprendizajes relevantes se producen en contacto directo con la realidad, sin mediaciones escolarizadas; pero, aun así, la institución educativa es un instrumento necesario para transformar las experiencias del alumnado en distintos momentos y lugares, en conceptualizaciones y aprendizajes significativos (Rosales, 1988).

Está claro que, tanto la contextualización como la descripción y la adjetivación de las acciones de enseñanza, así como los efectos pretendidos, están en relación con el enfoque teórico que se tenga y se asuma sobre el currículum. En relación con estas decisiones, Felman (2004) informa que la enseñanza, de ser una

práctica redentora, pasó a estar bajo sospecha. De camino para la formación de las mentes, para la formación moral, para la ilustración, la ciudadanía y el desarrollo personal, se ha convertido -en las últimas décadas- en una actividad sospechosa y sospechada. Sospechosa de generar ocultos mecanismos de control; sospechosa de ser una deformadora del verdadero conocimiento. Pasó a estar en sospecha como un medio adecuado para formar personalidades autónomas y creativas. Entonces, cuando una actividad está puesta en sospecha es bastante complicado que todo lo que sabemos sobre ella se relacione activamente con lo que está sucediendo (Felman, 2004, pp. 37-39):

Conforme avanzó el Siglo XX y lo que va del actual, se nota una creciente divergencia entre las prácticas escolares de enseñanza y la reflexión didáctica. Es lo contrario de lo que se habría podido prever, y se esperaba: que la capacidad de intervención en las prácticas educativas aumentara merced a una base de conocimiento cada vez más sólida, de carácter científico y sistemático. Eso sucedió en todos los demás terrenos de la actividad humana pero no pasó en la actividad de enseñanza. Aunque las prácticas de enseñanza han cambiado en los últimos 100 años, aumentó la distancia entre la generalidad de esas prácticas y lo que se sabe sobre enseñanza y las propuestas existentes para enseñar mejor.

Por su parte, Lundgren (1992) busca en el desfase entre producción y utilización del conocimiento ciertas razones que podrían explicar la difícil relación entre enseñanza y aprendizaje escolar:

- La escuela pone a disposición de un conjunto de personas no especializadas conocimientos producidos por personas especializadas. Marca así la existencia de dos contextos: el primario -o de producción- y el secundario -o de reproducción-.
- La escuela es la agencia central del contexto secundario.
- La necesidad de transmitir conocimiento desarrollado en un contexto especializado a personas que están muy alejadas del contexto de producción plantea lo que el autor denomina “problema de la representación”. Cuanto mayor sea la distancia entre el ámbito de aprendizaje y el de producción primaria, este problema se presenta con mayor agudeza.

Para esta teoría, el currículum es el texto que resuelve el problema de la representación. Es donde el conocimiento aparece recolocado para su transmisión. De modo que, en varios sentidos, el currículum expresa una dimensión social: lo que una sociedad valora, cómo una sociedad se estructura y cómo el conocimiento producido en el contexto primario pasa al contexto secundario.

Por ello, es probable que uno de los problemas centrales de la escuela consista en que enseña a las personas cuestiones que fueron pensadas para otros propósitos y por parte de otras comunidades. Es decir, es una cuestión más amplia, perteneciente a la situación intrínseca de toda forma de conocimiento.

Analicemos:

- Se diseña el conocimiento para una situación escolar preparada que está muy alejada de la producción originaria.
- Una situación escolar en la que las personas no iniciadas tienen que aprender un conocimiento que, en un sentido, es inaccesible para el público en general.

Es decir, se trata de una transposición didáctica para que un objeto de conocimiento se convierta en objeto de enseñanza. Evidentemente, hace falta un esfuerzo importante para convertir eso en conocimiento accesible a personas que aprenderán conocimiento para usarlo de manera distinta a la cual los productores lo utilizan y con propósitos diferentes.

Se pone en evidencia que las reglas a seguir para que “todos aprendan todo” aportadas por Juan Amos Comenio en su *Didáctica Magna* no dan todos los resultados ilusamente “pretendidos”. En el capítulo XVII de la *Didáctica Magna*, dedicado a demostrar con cuánta facilidad deberían desarrollarse los procesos de enseñar y aprender, se prescriben sencillos criterios que los maestros deben tener en cuenta a fin de instruir a la juventud: “se debe comenzar temprano, proceder de lo general a lo particular, partir de lo más fácil para llegar a lo más difícil, apelando siempre a un único método”. En el capítulo XVIII, Comenio ofrece algunos consejos a quienes enseñan para la obtención de aprendizajes sólidos, expresando en el fundamento VII: “Dispónganse los estudios de tal

manera que los posteriores tengan su fundamento en los que preceden y éstos se afirmen y corroboren en los que van después”. Al referirse al método de enseñanza de las ciencias, en particular, en el capítulo XX expresa que debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible.... Puede también, si en alguna ocasión falla el natural, emplearse modelos o representaciones. Esto es modelos o imágenes hechos para la enseñanza, como es práctica constante en los botánicos [...] Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola”. En el capítulo XXI, en el que expresa el método de las artes escribe: “Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo... La enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis”.

Sin embargo, sorprende que los principios enunciados en la Didáctica Magna coincidan con las mismas preocupaciones y aportaciones de ensayos e investigaciones didácticas del último siglo. En las palabras de Comenio se puede advertir una percepción profunda de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, que incluye los debates acerca de la inmadurez o madurez en la enseñanza, los criterios que le dan sentido al orden, la importancia de atender a todos los sentidos del aprendiz, las múltiples puertas de entrada que pueden favorecer la comprensión de los temas nuevos, sus diferentes formas de representación, los vínculos entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento y el estudio de los procesos derivados de la lógica en el pensar. Comenio se refiere claramente al método, pero su propuesta va más allá de postular enunciados sobre el mejor modo de enseñar: su pensamiento lleva implícita en el método una referencia moral. Por contrapartida, de acuerdo con Camilloni (1998), las respuestas a cómo enseñar generadas desde el inicio del siglo pasado hasta hoy han sido -y continúan siendo en gran medida- respuestas que han obviado el sentido y los fines desde los que Comenio instalaba el análisis del método.

En la misma línea de pensamiento, Díaz Barriga (1992, p. 83) define el enfoque instrumental de los problemas metodológicos como: “Aquella manera de abordar las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de

su labor". Sin embargo, tanto en el pensamiento comeniano como en el más puro instrumentalismo, subyace la preocupación por encontrar una respuesta orientadora para el acto de enseñar. La orientación está vigente en el pensamiento comeniano, y se repite, en cada una de las búsquedas actuales, la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y, por tanto, como elemento unificador de lo metodológico. El orden por el que cada cosa ocupa su lugar en la naturaleza es uno de los principios didácticos de Comenio. Es la síntesis de su metodología. En la búsqueda de ese orden, Comenio afirmaba: "Sólo hay un método natural para todas las ciencias, la variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña". La búsqueda de este orden ha creado tanta ansiedad que desde las diferentes concepciones se desea encontrarlo; el sueño anhelado de la didáctica es encontrar el modelo desde el cual el docente resuelva todo problema de enseñanza, descuidando el debate que se pueda hacer en relación con los alumnos, el docente, los problemas que se derivan de la especificidad de lo que se va a enseñar (la estructura de la disciplina). La obsesión por el orden impide reconocer una creatividad metodológica, desde lo que no se puede prescribir.

El análisis del enfoque instrumentalista obliga a considerar previamente la distinción entre método y técnicas. Si el método se refiere a principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines, las técnicas, entendidas como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales. El pensamiento instrumental separó el análisis de las estrategias metodológicas del estudio del método y, por lo tanto, lo vació de todas las significaciones, tanto en relación con el contenido como con los fines que estaban explicitados en los primeros estudios acerca del método.

Pero, evidentemente, el método -la construcción metodológica, las estrategias, las actividades, etcétera, en relación con las respuestas que se brindan frente a la complejidad de la enseñanza- ya estaba implícitos en el pensamiento de los primeros didactas y han sido reconstruidos desde la crítica al pensamiento

instrumentalista. Referirse al método implica, entonces, recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido.

A dicha construcción, estudiosos del campo de la psicología la inscriben en el campo de las estrategias de enseñanza y, algunas de ellos, la solapan con las estrategias de aprendizaje. En la década de 1970 quedaron subsumidas en la categoría "tecnología educativa" desprendida del contenido.

La Didáctica ha intentado, en interacción con la teoría curricular, recuperar este espacio, por ello contenidos y método constituyen dos dimensiones clásicas e indisolubles dentro de la didáctica en relación con el análisis del problema del conocimiento en las aulas. Hoy, desde el ámbito del desarrollo curricular, se suma la preocupación por desarrollar competencias (véanse más detalles en el capítulo IV).

A lo largo del tiempo, diferentes funciones fueron asignadas a las técnicas o los medios. El estudio de la evolución de estas funciones nos lleva a reconocer una primera idea que permaneció básicamente inalterada a lo largo de los años: utilizar medios contribuye a despertar la atención y a mantener el interés del alumno. Esta concepción, si bien fue cambiando en relación con el medio considerado más idóneo para ejercer la función motivadora, ha permanecido sin modificaciones respecto de sus principios teóricos. De esta manera, las modestas láminas que recreaban las clases, los audios, los vídeos y, finalmente, los programas de ordenador, que fueron empleados según las posibilidades de las instituciones educativas en relación con sus infraestructuras, con los intereses de los docentes o al procesos de formación permanente desarrollados, siempre se rodearon de un halo que garantizaba un enfoque moderno para el tratamiento del contenido (Gvirtz, 2009). La idea que ha prevalecido hasta la actualidad es que, un enfoque actualizado, sólo es tal si incluye el uso de medios

tecnológicos y, además, si garantiza la atención y el interés del alumnado. Estas ideas constituyen propuestas clásicas respecto del papel de la motivación asociada a los medios.

La referencia al valor de la motivación para generar o facilitar el aprendizaje, aparece ya entre las preocupaciones clásicas de la didáctica. Por ejemplo, Hilda Taba, en su obra *Elaboración del curriculum*, cita a un especialista de las teorías acerca del aprendizaje, Ernest Hilgard, quien, a partir de rastrear catorce puntos de coincidencia entre las diferentes teorías de aprendizaje, advierte que cuatro de ellos se refieren a la importancia de la motivación en el aprendizaje. La idea que subyace es que, la facilitación del aprendizaje que provoca la motivación, permite al estudiante obtener éxito e incrementa, en consecuencia, su motivación. Los estudiosos del tema diferencian motivaciones e incentivos, atribuyendo a estos últimos externalidad en relación con el aprendizaje. Para Albert Bandura (1987) -desde su planteamiento de estudio de la conducta preocupado por indagar acerca de los efectos de las acciones humanas-, en la vida diaria, los actos generan efectos mixtos: abundan las irrelevancias y, las relaciones entre acciones y resultados, implican un entramado en el que es difícil distinguir con certeza atribuciones causales.

Estas preocupaciones, asimismo, son comunes a la mayoría de las teorías interpretativas del aprendizaje, las cuales sostienen que el resultado de las acciones es determinante porque están influidas por los efectos que producen: expectativas sobre los efectos más probables, falsas creencias o creencias erróneas que generan conductas moldeando la realidad, en algunos casos, en la misma dirección de las falsas creencias.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo se originan estas creencias que, en tantos casos, son comunes a una gran cantidad de estudiosos: por ejemplo, el problema planteado por Comenio respecto a “¿cómo hacer para enseñar todo a todos?”, está reeditado en la obra de Jerome Bruner quien, como psicólogo cognitivo, señala crucial y explicativo de muchos fracasos escolares el aburrimiento, las prácticas rutinarias, el escaso valor de las resoluciones de los

problemas, más allá del éxito escolar. Los reiterados cuestionamientos del alumnado cuando plantea preguntas del estilo ¿Para qué estudiamos esto?, encierran, a menudo, mucho más que una pregunta, cuestión muy útil para recuperar el sentido de la enseñanza en términos de transferencia y aplicación; esto es, en términos de la valorización del contenido dentro de la disciplina y entre ellas. Revelan, sobre todo, una velada crítica a las prácticas de enseñanza que carecen de significación y, por lo tanto, de atractivo para el alumnado.

Desde esta perspectiva, la utilización de un recurso tecnológico evitaría -dado su carácter novedoso- la rutina de la clase y da cuenta de un docente preocupado por generar propuestas atractivas. Es probable que una primera introducción a la práctica de la enseñanza que incorpore el análisis de un material audiovisual, el trabajo con un programa de informática o la utilización de algún mensaje de los medios de comunicación masiva resulte interesante para los alumnos. Sin embargo, los estudios en el campo dan cuenta de que la reiteración de las propuestas genera la pérdida del interés basado solamente en la novedad, repitiéndose, entonces, la pregunta ¿Para qué estudiamos esto? No se trata de no presentar tan seguido las propuestas para que continúen siendo novedosas, sino de recuperar el sentido pedagógico de cada una de ellas.

En síntesis, una primera aproximación al análisis de las prácticas de enseñanza nos permite reconocer las siguientes situaciones:

- Desde el pensamiento práctico de los docentes, el valor del interés y la motivación del alumnado para generar los procesos de la comprensión, es un problema advertido.
- Frente a dicho problema, algunas respuestas prácticas incorporan la utilización -tipo parche- de los medios informáticos en propuestas que, en realidad, se relacionan con ciertos mitos que se construyeron a su alrededor.
- Dichos medios, impregnados de “novedad” y signados por la innovación - en el mejor de los casos- podrían resolver puntualmente el interés por aprender pero que, al no continuar ofreciendo esta posibilidad por sí mismos, ponen en evidencia la complejidad del aprendizaje y, por

consecuencia, de los “problemas de aprendizaje”. Cuando los docentes pueden reconocer este hecho, suelen librar una batalla contra el aburrimiento -categoría de análisis poco reconocida en el campo de la didáctica-.

- La tecnología creada para el aula y la utilización de diferentes medios en ella creados para otra circunstancia pero reconstruidos en tanto se utilizan en el aula, son considerados más como una apuesta por la modernidad (hoy, quizás, por la postmodernidad a través, casi exclusivamente, por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación) que como parte de un análisis que facilite el trabajo del alumnado a partir de todos los sentidos, la deconstrucción de imágenes y la creación de otras nuevas, en fin, el acercamiento al conocimiento de múltiples maneras.

Como un ejemplo de estas circunstancias, y dada la relevancia que tiene en nuestra cotidianidad el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (retomando lo señalado en el capítulo I en relación con la revolución tecnológica de las últimas décadas y la aparición de nuevos dispositivos para leer y escribir), merece hacer una especial mención a otra de las creencias de los docentes -en este caso, en relación con el uso escolar de dichos medios- que suele llamar a engaño: se suele concebir la tecnología asociada a la resolución de los problemas de comprensión (*“aquellos que se entiende mal, o de forma simplificada o pobremente, puede ser enseñado ya no por el docente sino por un medio que resuelva estos problemas”*). Considerado desde esta perspectiva, este análisis se podría incluir en la lógica del anterior -aquel según el cual la tecnología resuelve la falta de interés- en tanto se considera que el aburrimiento es la primera amenaza frente a los problemas de comprensión. Los docentes que, partiendo de esta propuesta, asignan a los medios la función de solucionar dichos problemas, identifican temas de distintos campos disciplinares cuyo tratamiento sea susceptible de ser abordado a través de uno u otro medio. Esta situación ha dado lugar, en muchos casos, a una búsqueda de materiales en relación con diferentes contenidos; materiales que, seguramente, fueron pensados para otra institución o modalidad, o para ser utilizados en una suerte de situación indiferenciada.

La concepción que subyace en estos razonamientos, de manera similar al planteamiento que aporta Lundgren (1992) y que se analiza en párrafos anteriores, se centra en considerar que los diferentes temas de la enseñanza pueden ser enseñados desde propuestas invariables a los contextos educativos o a los diferentes grupos de alumnos. Se crea tecnología para la enseñanza y se planean o diseñan experiencias de enseñanza donde los docentes asumen el papel de "facilitadores". Esto implica una suerte de intermediación en la que el papel fundamental en relación con la enseñanza lo desempeñaban los materiales creados para tal fin, en tanto que, a los docentes, sólo les corresponde ponerlos a disposición de los alumnos.

Evidentemente, desde estas dos concepciones acerca de la utilización de herramientas tecnológicas -el medio para despertar, incrementar o sostener el interés por la utilización de tecnología en el aula, y el medio para resolver problemas de aprendizaje-, se asigna a las tecnología de la comunicación y de la información un papel positivo, en algunos casos casi mítico, coincidente con un aura de la postmodernidad.

En el contexto de estas discusiones, resulta apropiado realizar algunas consideraciones críticas que permitan "volver a pensar" el problema del método observando que las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos y alumnas aprendan desde la diversidad que constituyen.

Esta cuestión significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprendizaje: la utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento, razón por la que se deberían plantear como una necesaria dimensión de análisis. La articulación de las estrategias entre sí y sus referencias al método dan lugar, en el tratamiento de

los contenidos, a la construcción metodológica que, al decir de Edelstein y Coria (1995), incluye, entre otras cuestiones, los aportes de la tecnología educativa. Ambas señalan (pp. 68-69):

El reconocimiento de las peculiaridades de cada campo de conocimiento y de las disciplinas en su interior conlleva la necesidad de asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en lo que se define como construcción metodológica. La expresión "*construcción metodológica*" implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica. Su elaboración con las prácticas, como en toda actividad de docencia, implica opciones diversas, relativas, según se ha señalado, y en primer término respecto a la estructuración de los contenidos disciplinares.

Evidentemente, el debate sobre el método pone en evidencia la complejidad del contexto para que, en el marco de la cotidianeidad del aula y a partir de sus rutinas, el docente elabore propuestas de acción en cuyo transcurso observe cómo una intervención concreta puede significar -según el curso que la misma tenga en la dinámica comunicativa con el alumnado- una ruptura, una revalorización o una asunción de conocimientos. Esta propuesta de acción, entendida como intervención, constituye la base de la construcción metodológica por parte del docente.

Obviamente, las actuaciones de cada docente se hallan condicionadas por su pensamiento, que no es el simple reflejo de la realidad independiente de él, sino su construcción a lo largo de la historia. Las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos y emocionales de distinto tipo por parte del alumnado, con el objeto de generar la construcción del conocimiento. Interesa al respecto señalar que el concepto de actividad ha sido desarrollado en su esencia en diferentes enfoques de la didáctica y con distintas denominaciones, tales

como práctica, tarea o actividad. La *diversidad* expresa orígenes e interpretaciones diferentes, y refleja la adscripción a marcos teóricos diversos. Ante lo diverso y polisémico de estos términos, en este espacio se ha optado por el uso de la palabra "actividad", quizás en un intento de recuperar, desde otro significado, este término que tuvo origen en los clásicos didactas, frecuentemente olvidados, y que fue desvirtuado por numerosas propuestas tecnicistas. En relación con la actividad, entonces, la preocupación se sitúa en dos planos diferentes:

- por un lado, en el análisis del diseño de la actividad, por parte del docente, como la expresión de su modo de pensamiento acerca de la disciplina; y
- por el otro, en el estudio de la actividad como la situación posibilitadora de los procesos constructivos, por parte del alumno.

En el caso del docente, planear la actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento que incluye el mismo desafío que el que se le planteará al alumno. Sólo en la medida en que el docente haga suya esta propuesta, que rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta semejante. Desde la perspectiva referida al docente, otras dos cuestiones se entrelazan con estos planteos:

- a. el análisis del poder en el momento de la ejecución de la actividad -poder que se visualiza en la definición de los tiempos, la delimitación de la actividad y su evaluación-; y
- b. la profecía de autorrealización marca también un eje claro de significación a la hora de analizar las propuestas en términos de desafíos, posibilidades o realidades.

En cuanto al segundo nivel de análisis -el trabajo del alumno-, un punto central de preocupación docente reside en superar reiterados reduccionismos frente a cuestiones como, por ejemplo, entender la actividad como la instancia de aplicación de la teoría o como la revisión o repaso que, simplemente, tiene por objeto el almacenamiento o la recuperación de la información.

Estos cuestionamientos están vinculados a una decisión metodológica, donde la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para establecer una interrelación comunicativa que facilite la construcción del conocimiento. Una actividad de significativa relevancia es el análisis de las actividades propuestas desde la perspectiva de los procesos reflexivos implicados. La reflexión acerca del proceso cognitivo utilizado en la construcción del conocimiento, denominada "*metacognición*", consiste en otra actividad más, favorecedora de dicha construcción (Edelstein y Litwin, 1993) (se retoma este concepto en el capítulo V en relación con los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito).

En todo caso, el profesorado debe “trabajar” con el contenido en vistas a la enseñanza; lo que implica elucidar el tema de diversas formas, reorganizarlo y dividirlo, ubicarlo en actividades y metáforas, vincularlo a emociones, proponer ejemplos y demostraciones (Shulman, 1995). Para Klafki (1995), este proceso constituye la instancia crucial del análisis didáctico que lleva a cabo el docente al planificar. En términos generales, permite desentrañar la sustancia general de un contenido educativo, la trama de relaciones que implica y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que éste se inscribe. Esto puede lograrse, según el autor, mediante el estudio de cinco cuestiones fundamentales, a saber:

1. ¿Qué sentido más amplio y general, qué realidad este contenido “abre” o ejemplifica al estudiante? ¿A qué fenómeno básico o qué principio, qué ley, qué criterio, qué método, qué problema, qué actitud puede aproximarnos el trabajo con este contenido particular?
2. ¿Qué significado posee el contenido en cuestión (o la experiencia, conocimiento o destreza a adquirir) en la mente de los estudiantes de esta clase? ¿Qué significado tiene desde un punto de vista pedagógico?
3. ¿Qué es lo que constituye la significación de este contenido para el futuro de estos estudiantes?
4. ¿Cómo está estructurado el contenido?: ¿Qué aspectos, dimensiones lo componen? ¿Cómo es la relación entre ellos? ¿Se trata de un contenido

de carácter controvertido o complejo? ¿Cuáles son sus posibles sentidos?
¿Cuál es el campo conceptual más amplio de este contenido?

5. ¿Cuáles son los aspectos básicos, mínimos del contenido que debe adquirir el alumno? ¿Cuáles son los casos especiales, las situaciones, los fenómenos, los experimentos, las personas, etc. en términos de los cuales la estructura del contenido en cuestión puede volverse interesante, concebible, vívida, asequible para los estudiantes?

Planteamientos como éste, remarcan el carácter constructivo del proceso que lleva a cabo el docente en relación con el contenido a enseñar, aun admitiendo que ese espacio de decisiones está delimitado o prefigurado por los alcances de la prescripción curricular.

Recordemos que todo currículum supone la elaboración de un texto pedagógico que recontextualiza y ofrece una traducción del saber para los fines de su enseñanza escolar. Más allá de esa primera selección y clasificación del conocimiento, en el diseño de propuestas y programas de enseñanza se genera una nueva instancia de construcción del texto didáctico. Para Yves Chevallard, esta “puesta en texto” del saber obedece a la exigencia de explicitación discursiva y garantiza el principio de programación del saber y de su adquisición. Mediante este proceso, se delimitan saberes parciales y se lleva a cabo una descontextualización -esto es, se desubica el saber de la red de problemáticas y problemas en el que originalmente se produjo para situarlo en una nueva estructura en función de determinados propósitos pedagógicos-. En términos del autor, “el propio texto autoriza una didáctica en la medida en que señala una norma de progresión en el conocimiento” (Chevallard, 1997, p.73).

Pero, en un sentido más profundo, todo este proceso tiene que ver con el modo en que el docente percibe y configura el tiempo de “larga duración”, es decir, el que se refiere a las formas de articular en una trama de sentido el devenir de una experiencia pedagógica o de integrar en una estructura narrativa la serie de acontecimientos que componen la historia compartida de un grupo formado por un profesor y sus estudiantes. En ese sentido, señala Klafki (1995, p. 20) “la buena preparación de las lecciones es siempre una nueva construcción en

pequeña escala así como una síntesis y aprovechamiento de la experiencia previa”.

Cada instancia de diseño didáctico, evidentemente, supone al mismo tiempo la comprensión y la reorganización de la experiencia transitada, así como, un ejercicio de proyección hacia el futuro. Por otra parte, la programación supone un juego con el tiempo que implica la posibilidad de prever y proyectar, por un lado, y de permanecer permeable y abierto a cierta dosis de emergencia e indeterminación, por el otro.

3.3. La inclusión educativa como objetivo de la intervención didáctica

Se aborda este apartado dedicado a la Inclusión Educativa estableciendo continuidad con el anterior pues los aspectos tratados en el mismo representan, junto a otros muchos, ejes para la concreción de aulas inclusivas. Más aún, si se tiene en cuenta que, desde la segunda mitad de la década de 1990, el movimiento de la Inclusión Educativa ha pretendido impulsar las propuestas de Educación para Todos de los países que concurren en las asambleas generales de la UNESCO también a los grupos de personas con y sin discapacidad que no habían podido acceder a servicios educativos de calidad en todo el mundo. Todo ello convoca, evidentemente, una movilización, prácticamente natural, de las ideas de la escuela integradora hacia las propuestas de la educación inclusiva.

El concepto de necesidades educativas especiales ha tomado una dimensión ampliada con la interpretación hecha por la UNESCO en Dakar en el año 2000, a raíz de la evaluación del cumplimiento de metas de la Educación para Todos y de su objetivo de lograr una mayor inclusión de aquellos niños y jóvenes que, por cualquier razón han quedado excluidos de su derecho a educarse, dejando entonces a las necesidades educativas -tanto personales como culturales- dentro del concepto de necesidades educativas especiales. Así, entre los compromisos comunes en el Marco de la Acción de Dakar demanda que:

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015 (UNESCO, 2000).

Esta reconceptualización ha traído discusiones muy interesantes, como la que versa sobre a quién corresponde, en el marco de la educación inclusiva, atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿a la Educación Especial?, ¿a la educación identificada como “ordinaria”?, ¿a los sectores estatales encargados de atender a las poblaciones culturalmente privadas?, ¿a todos en una labor coordinada? En fin, el debate apenas se está llevando a cabo pero ya desde hace varios años se habla de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o no asociadas a discapacidad, en un intento por organizar las responsabilidades para el trabajo. Iglesias (2009, p. 69) propone una visión más amplia del término inclusivo girando la mirada al papel de la escuela. En este aspecto señala:

La función principal que pretenden lograr los centros escolares inclusivos es crear una base sólida que permita a todos los que forman parte de dicha comunidad (padres, alumnos, profesores, voluntarios, familiares, instituciones, asociaciones,...) responder de forma competente y actualizada a los problemas y situaciones constantes a los que tienen que enfrentarse cada día.

La inclusión, pues, responde a un concepto ideológico que permite aspirar a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades. En el campo de la educación, el concepto de inclusión comienza a tener un sentido propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales. A su vez, este concepto devela el carácter semántico y pragmático de la no exclusión: haciendo referencia al derecho que tienen las personas a no ser excluidas, por sus diferencias personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado. De esta manera, las necesidades educativas especiales en relación con la discapacidad se clasifican en el ámbito de las diferencias personales y se espera que las personas que las presentan se beneficien con las propuestas inclusivas de educación (Meléndez, 2009).

En relación con los aspectos que identifican a la integración y a la inclusión, Ainscow (1999) explica que la diferencia estriba en que con la integración se han hecho múltiples esfuerzos para que los niños alcancen un currículo muchas veces inaccesible y que, para quienes lo han logrado, este gran esfuerzo no ha sido necesariamente de provecho significativo para sus vidas. Así lo explica el autor (p. 25):

La inclusión permite utilizar las buenas prácticas que tienen los colegios para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad.... Sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases.

Es decir, a diferencia de la integración, la inclusión refiere a sistema respondiendo a las necesidades de las personas y no de personas tratando de ajustarse a sistemas educativos estandarizados que, como tales, son de naturaleza excluyente.

Por ello, paralelamente a la atención a las necesidades especiales se han desarrollado otras propuestas curriculares, quizá no tan divulgadas pero igualmente importantes para la inclusión de grupos en condición de desventaja, sobre todo por razones culturales. Estas propuestas han sido dirigidas hacia la acogida de minorías, pero no es sino hasta ahora que se centran en posiciones más equitativas entre los grupos, que se nota su intención inclusiva y que se identifica a los principios de la Pedagogía Crítica y de los Derechos Humanos en su enfoque. Por lo que dichas propuestas vienen a interactuar en forma complementaria y con mayor incidencia política junto a las que ya se ponen en práctica para la atención a las necesidades educativas especiales.

Por ello, distintas voces, entre ellas la de Vlachou (1999, p.230), le da un papel mucho más trascendental a la inclusión agregando que “es mucho más complicada y va mucho más allá de los límites de la escuela. En efecto, tiene

relación con la formación del yo, y las ideologías y valores que se pueden encontrar en la cultura de la sociedad”.

Arnáiz (2005, p. 43), por su lado, centra la atención en aspectos curriculares, acorde a lo expresado en los siguientes términos:

El éxito de la inclusión está en poder contar con modificaciones curriculares acordes con las necesidades educativas especiales de los niños y no con la concepción de diseñar un currículo general y, para poder hacerlo, es urgente - entre otras cosas- poder diseñar objetivos de aprendizaje flexibles y actividades multinivel, poder hacer adaptaciones múltiples y fomentar el aprendizaje colaborativo.

Por esas razones, el currículo dirigido a personas con necesidades especiales de cualquier tipo tiende a mirarse desde el enfoque de la educación inclusiva y de atención a la diversidad personal y cultural.

La transición hacia el currículo de la inclusión se inicia a partir de la Conferencia de la UNESCO en Jontiem (1990): el discurso de la Inclusión Educativa se proyecta hacia otras poblaciones en condición de desventaja, por lo que la UNESCO misma y muchos otros autores han empezado a ofrecer herramientas docentes para procurar la inclusión. Entre éstas, destaca El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004) que, en sus propósitos, señala lo siguiente respecto al currículo inclusivo (p. 104):

- Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
- Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.
- Pero, sobre todo, el currículo debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas.

A la vez, el Temario asigna los siguientes aspectos clave a la educación inclusiva (p. 103):

- El currículo debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
- El currículo debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimientos que sean relevantes para los estudiantes.
- El currículo ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos y otros grupos específicos.
- Por lo tanto, no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.
- El currículo debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
- El currículo más inclusivo exige más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad.

Cabe destacar que estos aspectos se repiten entre los postulados de distintos autores e investigadores en esta materia, entre ellos y dentro de nuestro medio, Pilar Arnáiz, Gerardo Echeita, Pilar Sarto y Pere Pujolàs, así como, en las acciones Centros de Investigación como es el caso del INICO en Salamanca. Algo similar sucede con el tema de la flexibilidad curricular necesaria en el marco de la educación inclusiva, sobre la que el Temario explica que sus diseñadores pueden (2004, p.107):

- Prescribir un currículo “central”, pero estimulan a las escuelas y a las autoridades locales a desarrollar, a nivel local, otras áreas de contenido o cursos en el marco de dicho currículo. El currículo central puede limitarse a un número limitado de áreas de contenido (por ejemplo: lenguaje materno, matemática y, tal vez, ciencias o un segundo lenguaje) o prescribir contenidos mínimos sobre una base más amplia de áreas.

- Prescribir el currículo no en términos de contenidos detallados, sino que en términos de objetivos amplios. Son las escuelas la que tienen la flexibilidad de cumplir con esos objetivos mediante contenidos y metodologías que crean apropiadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Ahora bien, como explica Mora (2008, p.19), los actuales planes de estudios, diseñados por comisiones ministeriales “dejan muy poco espacio para su discusión y transformación de acuerdo con los intereses, necesidades y realidades de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Y cuando esto sucede es muy difícil contar con sociedades dispuestas a superar inequidades, exclusiones y contradicciones sociales, políticas, económicas y culturales. La autora propone que el currículum sea otro para poder facilitar, de acuerdo con el planteamiento de la perspectiva crítica, “al cambio permanente de la educación, la sociedad y de las estructuras de dominación imperantes en un momento histórico determinado” (p.20). Es decir, la autora establece una relación entre los propósitos de la escuela inclusiva y el currículo propuesto por la Pedagogía Crítica.

Por su parte, Giroux (1992) menciona que la Pedagogía Crítica permite la interdisciplinariedad, leer la historia para recuperar poder e identidad, y el conocimiento curricular que interactúa con el conocimiento cotidiano, las historias de vida y las prácticas culturales éticas de los involucrados. Es necesario recordar que el planteamiento de la Pedagogía Crítica considera que es en el marco de la educación donde se puede alcanzar el empoderamiento y la emancipación de los desposeídos y es la pedagogía la vía hacia la verdadera libertad, en tanto puede permitir a los sujetos transformar sus propios medios y circunstancias (Freire, 1973).

Es decir, acorde con sus principios históricos y desde las actuales discusiones en torno a la construcción de un discurso crítico en el contexto de la postmodernidad, la Pedagogía Crítica aboga por un currículo que propicie la formación productiva desde la solidaridad, la transformación, la liberación y la emancipación de toda la gente.

En todo caso, de acuerdo con Sarto y Andrés (2009, p. 85), “como la diferencia y la heterogeneidad configuran las escuelas, existe la necesidad de dar respuesta a esta realidad, buscando modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de aprendizaje.”

3.4. La enseñanza desde distintas racionalidades

Se aborda la temática de las racionalidades didácticas -o formas de entender la relación entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje a través de distintos discursos.

Para ello se comienza por señalar que, en Didáctica, existen algunos acuerdos básicos -como ser, la necesidad de planificar y abordar los procesos de enseñanza para el aprendizaje escolar- hasta que llega el momento en que se plantea qué elementos deben formar parte de dicho proceso, cómo debe realizarse, quién debe participar y cómo, cuál es la función de cada uno de los participantes en esos procesos, y un largo etcétera. Es decir, se suelen acabar los acuerdos pues, en este ámbito existe una gran diversidad de concepciones y planteamientos.

Esta diversidad está “tallada” paso a paso en el proceso histórico-interpretativo por el que ha evolucionado la Didáctica y en el consecuente planteamiento epistemológico que define esta disciplina, que bien pueden agruparse -aún a riesgo ser una selección arbitraria-, en cinco racionalidades: academicista, tecnológica, práctica, socio crítica y reconceptualista o postcrítica. Se pasa a continuación a analizar las características de cada una de ellas:

3.4.1. Racionalidad academicista

3.4.2 Racionalidad técnica

3.4.3. Racionalidad práctica

3.4.4. Racionalidad socio-crítica

3.4.5. Racionalidad reconceptualista o postcrítica

3.4.1. Racionalidad academicista

Para esta racionalidad la enseñanza es una actividad artesanal (Kirk, 1989) y, en consecuencia el profesor es un artesano que aprende el oficio en su propia práctica imitando y repitiendo lo que hacen y han hecho sus maestros. La actuación docente está regida en la mayoría de las ocasiones por la intuición y el conocimiento vulgar proporcionado por el sentido común. La labor del profesor consiste en hacer con su alumnado lo que con él había hecho su profesorado.

Esta racionalidad parte de la idea de que existe una cultura acumulada por la humanidad que se ha ido organizando en diversas disciplinas que la escuela debe transmitir a las nuevas generaciones, como parte de sus labores. De modo que, tan sólo se requiere que el profesorado sea especialista en las materias cuyos contenidos debe transmitir al alumnado.

Pérez y Gimeno (1992) distinguen, a su vez, dos enfoques en esta racionalidad: a) el enciclopédico y b) el comprensivo. El primero concibe el aprendizaje como acumulación de conocimientos y la enseñanza, como transmisión de los mismos; asimismo concibe que “el proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas” (p. 400).

El segundo, si bien mantiene la prioridad de las disciplinas, plantea que el alumnado debe comprender los conocimientos y, para ello, es necesario conocer los procesos que los seres humanos han utilizado a lo largo de la historia para producirlos. El profesorado debe, entonces, conocer la estructura de la disciplina que enseña y sus procesos de investigación. Esta cuestión requiere, por un lado, que el docente tenga formación epistemológica y, por otro, que consiga que el alumnado comprenda los conceptos sustanciales de la disciplina.

3.4.2. Racionalidad técnica

Los orígenes de esta racionalidad suelen situarse en 1918, año en que Franklin Bobbit marca un hito en el campo curricular publicando la obra *The curriculum* y poniendo de relieve valores como la eficacia, la eficiencia, el control y la cientificidad, tomados de los planteamientos de gestión científica de la empresa.

En el marco de esta racionalidad, hoy denominada “tradicionalista”, Tyler (1911) y Taba (1962) propusieron principios o pasos de la elaboración del currículum que marcaron el acriticismo del campo y negaron sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo. En el mismo, Angulo y Blanco (1994) sitúan el origen del modelo tecnológico en el trabajo *Management Científico*, de Frederick Taylor (1911), considerándolo “la fuente original de la que han bebido -implícita o explícitamente-todas y cada una de las propuestas que posteriormente se han desarrollado en la concepción tecnológica de la educación” (Angulo y Blanco, 1994, p. 81).

La racionalidad técnica pretende superar la visión artesanal tradicional de la enseñanza, elevándola al nivel de ciencia aplicada que establezca principios rigurosos de intervención en el aula frente a la espontaneidad anterior. Para Schön (1992, p. 42), “desde la perspectiva de la racionalidad técnica, un práctico competente se preocupa siempre por los problemas instrumentales. Trata de encontrar los medios más idóneos para la obtención de determinados fines que no admiten ambigüedades”.

En la actualidad, la racionalidad técnica mantiene gran vigencia en el campo de algunos diseños de software informático. El modelo técnico es el más coherente con los planteamientos del neoliberalismo y la globalización cuyos valores fundamentales son las leyes del mercado (oferta y demanda), la rentabilidad, la competitividad, el individualismo, la eficacia, la eficiencia, la obtención del máximo beneficio, la jerarquía, el éxito, la meritocracia...

3.4.3. Racionalidad práctica

También se reconoce, posteriormente, la aparición de otra corriente denominada “conceptual-empirista”, que puso el énfasis en las disciplinas y sus estructuras. En relación con los criterios administrativos con que se elaboraba la selección curricular con anterioridad, esta corriente, desarrollada en la década del sesenta del siglo pasado, implicó un avance importante. Bruner, Schwab, Huebner, Phenix, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema educativo y propusieron retornar a los fundamentos de la educación. Esto implicaba, para estos autores en el momento de su producción, el retorno a la estructura de las disciplinas. Sin embargo, en estos casos también se obvió la reflexión sobre la producción social del conocimiento y los condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje porque, “pensar el currículum desde la perspectiva de la estructura disciplinar, presupone un conocimiento objetivo y explicativo y no valorativo, válido, coherente y completo desde el punto de vista lógico” (Cherryholmes, 1987, p. 31).

Frente a las pretensiones prescriptivas de los modelos tecnológicos, la racionalidad práctica pretende comprender la realidad como es, siguiendo los planteamientos de la fenomenología de Edmund Husserl (1992), quien plantea, en *La filosofía como autorreflexión de la humanidad*, que “El hombre, al alcanzar su última comprensión de sí, se descubre responsable de su propio ser, se comprende como un ser que consiste en ser llamado a una vida colocada bajo el signo de la apodicticidad” (p. 15).

Un precedente de esta racionalidad es John Dewey quien en 1916 presentó el enfoque pragmático de la educación en su libro *Democracia y educación*, donde plantea la idea de crecimiento personal a partir de la consideración positiva de la inmadurez y la necesidad de que el aprendizaje del niño parta de la experiencia de la vida ordinaria.

El origen de esta racionalidad podríamos situarlo en 1967 en que, Joseph Schwab presenta ante la Asociación Americana de Investigación Educativa su manifiesto *Un enfoque práctico para la planificación del currículum* -publicado en

1969 en School Review-. El método de la modalidad práctica no puede ser ni deductivo ni inductivo; es deliberativo porque se centra en la formulación de temas sobre los que hay que decidir, la presentación de alternativas, el debate con argumentos a favor y en contra, y el consenso final.

La racionalidad práctica pretende realizar un profundo cambio en la concepción de las disciplinas científicas como objeto de enseñanza y de aprendizaje. Frente a la presentación de una ciencia acabada y lista para ser aprendida como verdades universales e inamovibles, se plantea la elaboración de materiales curriculares que muestren al alumnado como se construye el conocimiento y que les permitan desarrollar las habilidades que los científicos emplean en el proceso de investigación. Entre los materiales inspirados por estos planteamientos puede citarse el *Biological Sciences Curriculum Study*, supervisado por el propio Schwab.

Schön (1992) resalta aún más la concepción de la práctica como construcción continua. Subyace a esta particular visión de la reflexión en la acción de los prácticos una concepción constructivista de la realidad con la que se enfrentan, una concepción que nos lleva a considerar al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional sino también en todos los restantes modos de la competencia profesional.

Desde el punto de vista constructivista, nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como la realidad. En su conjunto, los prácticos están permanentemente comprometidos con aquello que Goodman (1978) denominó "*la construcción del mundo*". A través de incontables actos de atención y descuido, denominación, clarificación, establecimiento de límites y control, los prácticos construyen y mantienen los mundos que corresponden a su conocimiento profesional y a su habilidad.

La racionalidad práctica destaca los componentes subjetivos, interpretativos, artísticos, creativos, estéticos.

3.4.4. Racionalidad socio-crítica

La diferencia fundamental entre el planteamiento crítico y los otros es la participación. Para Carr y Kemmis (1988, p.170), una ciencia educativa crítica es, eminentemente, participativa. Lo expresa en los siguientes términos:

Debe ser una ciencia participativa, siendo sus participantes o "sujetos" los profesores, los estudiantes y otros que crean, mantienen, disfrutan y soportan las disposiciones educativas. Tales disposiciones tienen consecuencias individuales y sociales que incluyen tanto la ilustración como la alienación, la solidaridad social y la división social, la potenciación de las personas y el autoritarismo de la sociedad contemporánea. Mediante la ciencia educativa crítica los participantes exploran estas contradicciones e intentan resolverlas.

Paulo Freire es considerado el precursor, el mentor o el primero de los autores críticos: concibe la educación como una acción política para la liberación y la emancipación. Palacios (1979, p. 525) sintetiza así el pensamiento y la acción de Freire:

Oponiéndose a la acción sin reflexión (activismo) y a la reflexión sin acción (verbalismo), Freire persigue una reflexión profunda y una acción consecuente a ella; alfabetizar es, para él, no sólo enseñar a leer y escribir; alfabetizar es, ante todo, concientizar, es enseñar a los analfabetos a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, es hacer de los analfabetos actores de su propia historia; la alfabetización liberadora enseña a pronunciar el mundo y a transformarlo. Alfabetización (aprendizaje del código lingüístico) y concientización (desciframiento de la realidad vivida) son, por tanto, dos polos inseparables que constituyen la esencia del método de Paulo Freire.

La función básica de la educación debe ser la liberación. Freire plantea la posibilidad de dos tipos de educación: la educación bancaria y la educación problematizadora.

3.4.5. Racionalidad reconceptualista o postcrítica

Un nuevo movimiento teórico importante respecto a este tema ha tenido su desarrollo en las últimas décadas y que cuenta hoy con numerosos trabajos. Se denomina "reconceptualista". Michael Apple, Basil Bernstein, Barry MacDonald, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Susana Barco, entre otros, escribieron numerosos trabajos en los que analizan las racionalidades técnicas de los desarrollos curriculares anteriores y su significación histórica. También generaron nuevos constructos para el campo del currículo, llevaron a cabo investigaciones y/o elaboraron nuevos diseños curriculares, según los casos, desde esta perspectiva.

Como "reconceptualización didáctica" puede agruparse, entonces, un movimiento amplio, de varias raíces teóricas, que estructura su posición como una respuesta al tecnicismo. Se apoya en un modo alternativo de entender la práctica y en nuevas descripciones de la conducta del profesorado.

Pérez Gómez (1987, p.204) definió el movimiento de la "reconceptualización didáctica" apuntando desde diversas direcciones -currículum, objetivos educativos, análisis de la comunicación en el aula, paradigmas de investigación de la enseñanza, formación del profesorado- a la modificación de las ideas relativas a la enseñanza y a las funciones del profesorado. Esta modificación descansa en una serie de proposiciones básicas: considerar el mundo de los significados; conceder atención prioritaria a las variables mediacionales; y abandonar una mirada puramente instrumental de la acción del profesorado.

Otros investigadores del campo han intentado elaborar propuestas alternativas, como es el caso de Eisner (1991), quien propuso una nueva clasificación en la que diferencia a los teóricos que, desde la teoría crítica, analizaron el currículum, de los reconceptualistas por su posibilidad de generar diseños y proyectos. También brinda el ejemplo de un programa que comparte presupuestos teóricos de la teoría crítica pero que, a la vez, de manera constructiva, genera una propuesta de acción. Se refiere en ese sentido a Lawrence Stenhouse y a sus

propuestas curriculares desarrolladas en Gran Bretaña en 1970. Eisner incorpora otra categorización: la del pluralismo cognitivo, que ofrece una nueva síntesis teórica con implicancias en las prácticas evaluativas y en los diseños de investigación. Se apoya en una visión pluralista de la inteligencia y del conocimiento e incorpora fuertes derivaciones de la psicología cognitiva.

En la realidad de los últimos tiempos, sujeta al interjuego de las narrativas individuales – muchas de ellas ciertamente marginales-, que generó la modernidad y a las que no pudieron hacerle todo el frente que deseaban los movimientos de emancipación, se constata la ausencia de planteamientos relevantes genuinamente postmodernos. Por ello, haciendo propias las palabras de McLaren (1997, p. 28), se constata que:

En el escenario presencial de nuevas realidades fluctuantes y fragmentadas, hacen ruidos múltiples voces desde la periferia y las diversas narrativas de la ficción. Nuevas búsquedas exigen re-equipamientos desde todos los sentidos representacionales posibles a efectos de asumir la complejidad del presente. Pero, ¿desde dónde pueden ser pensadas, repensadas, recreadas y resituadas?

Entonces, cabe sumarse con este desconcierto para buscar luz y pensar en qué tipo de didáctica puede dar voz a las voces del aula y encausar, de ese modo, los ruidos hacia el “poder” ciudadano que da el saber.

Capítulo IV

Innovar para avanzar hacia la inclusión educativa

4.1. Introducción

4.2. Conceptos de innovación y cambio en educación

4.3. Perspectivas conceptuales sobre la innovación educativa

4.3.1. Innovación educativa: su conceptualización desde distintos enfoques

4.3.1.1. El enfoque técnico – científico

4.3.1.2. El enfoque culturalista

4.3.1.3. El enfoque socio – político

4.4. Procesos de innovación en la práctica educativa

4.4.1. Fuentes y factores de la innovación educativa

4.5. Innovación y desarrollo competencial del alumnado: el caso de la competencia en comunicación lingüística

4.1 Introducción

En los últimos años, la innovación educativa se ha convertido en un tema de obligado interés. Son muchos los autores que han reflexionado sobre el tema, existiendo una preocupación general por parte de todos los implicados en el sistema educativo. De este modo, términos como innovación, cambio y renovación suelen actuar, en la cotidianeidad del ámbito educativo, como sinónimos de mejora. Varias son las razones por las que se explica esta preocupación:

1. El desarrollo y la historia del hombre ha revelado que el cambio es esencial para su expansión y para su mayor adaptación a la vida y a su medio ambiente.
2. Toda institución escolar, al implicar organización, interdependencia e interacción entre todos sus elementos, supone que los componentes de dicha institución no son solo personas, sino que se configuran como "roles", actos, comunicaciones, expectativas, influencias y relaciones de procesos. Tales constituyentes son diferentes estando sujetos a permanentes variaciones.
3. Las diferencias de los macrosistemas y microsistemas que influyen en el acto de enseñanza, van a traer consigo diferentes grados de tensión de origen externo e interno, que surgen de la propia ordenación estructural y dinámica tanto del sistema educativo como del sistema escolar
4. Estas tensiones se van acumulando, surgiendo los inevitables conflictos. De ahí que López Herrerías (1987) y otros destaquen una serie de situaciones conflictivas:
 - Conflicto entre los valores de los alumnos y profesores en relación con las normas institucionales.
 - Conflicto entre las instituciones escolares y los objetivos didácticos.
 - Conflicto "creador y positivo", ya que el simple antagonismo entre elementos puede terminar por integrarse gradualmente y armonizarse de tal modo que el resultado final represente un avance y un logro positivo.

- A lo largo del proceso de análisis y reducción de las tensiones en la institución escolar, se producen cambios menores y lentos en las estructuras mediante las cuales se introducen y observan innovaciones del sistema educativo.
- Las dificultades y tensiones no solo surgen en el interior del sistema, sino también en el entorno y en los influjos ambientales entendidos como recursos ecológicos del desarrollo curricular.

Desde la década de los 50 en Estados Unidos, donde se iniciaron los estudios de los procesos de reforma, innovación o cambios en educación hasta nuestros días, con una especial importancia la década 1990 en España, muchas han sido las publicaciones y encuentros cuyo tema central ha sido lo relacionado con innovación educativa (González y Escudero, 1987; Fullan, 1991; Huberman, 1973; Miles, 1998; Ainscow, 1999; de la Torre, 1997; Cousin y Leithwood, 1993; Estebaranz, 2000a y b; Hargreaves, 2003; Marcelo, 1996; Rogers, 1983; etcétera).

La historia de la innovación ha conducido a la visión y valoración del desarrollo curricular basado en la escuela, desde distintas experiencias, estudios y realidades sociopolíticas, como una necesidad para propiciar el cambio. Fullan (1998) categoriza las investigaciones realizadas sobre las innovaciones reconociendo tres décadas: la primera se refiere a las innovaciones planteadas de forma racionalista, de arriba-debajo de América, que denomina la década de la implementación, que abarca, según este autor desde 1972 hasta 1982, y que son los estudios más centrados en el cambio curricular; la segunda, la década del significado (1982-92); y la tercera, la década de la capacidad de cambio (1992-).

En esta panorámica es interesante tener en cuenta que no todas las innovaciones educativas emprendidas han provocado mejoras que permitan superar los problemas identificados en su inicio. Evidentemente, no siempre un cambio implica una mejora, mientras que es probable que una mejora suponga un cambio. Sin embargo, se puede constatar que, más allá del éxito o el fracaso

que alcance la innovación educativa puesta en marcha, su inicio está marcado por la intención de producir algún cambio que mejore una determinada insatisfacción en las prácticas educativas, mientras que su desarrollo está guiado por determinadas opciones pedagógicas.

En este contexto, el término mejora resulta particularmente interesante pues denota unas determinadas acciones a partir de lo que existe y, en este sentido, recoge la idea de que el cambio significativo no opera por demolición sino mediante procesos de reconstrucción de lo existente. Sin embargo, por su polisemia y multifuncionalidad ideológica, requiere un juicio valorativo para constatar los contenidos, procesos y resultados del cambio que implica.

Los procesos de innovación discurren, en todo caso, por dos vías que frecuentemente se entrecruzan: a) una se refiere a la atención de los problemas que se detectan; b) otra, al mejoramiento de los niveles de realización existentes. Según esto, el punto de partida del comportamiento innovador se encuentra en la insatisfacción o disconformidad con la situación o realización presentes, y en el intento de superar la diferencia entre lo real y lo deseable. Para que se produzca la insatisfacción, es necesario que se incremente el nivel de aspiración; la comparación con las normas establecidas y con los niveles de realización superiores, produce una inevitable búsqueda de una realización más satisfactoria y con ello aumenta la dinámica innovadora.

Pero el cambio en educación siempre es difícil y molesto, tanto para profesores como para estudiantes, y debe mediar un período de tiempo entre las modificaciones que se producen en la sociedad en general y en la comunidad educativa y las innovaciones introducidas en la práctica didáctica. Los profesionales en educación, en efecto, vacilan ante las innovaciones a causa de eventuales inestabilidades e inseguridades en profesores y alumnos. Por esto, la innovación no es solamente un cambio que hay que aceptar, sino que requiere análisis y comprensión, llevando implícita la planificación o intención deliberadas para que sea relevante en función de los problemas educativos vitales que intenta resolver.

Para evitar los aspectos traumáticos de cambios precoces o simplemente reactivos, se debe insistir en la gradualidad; de tal forma que las innovaciones vayan sometiéndose a prueba y vayan siendo absorbidas con regularidad. Asumiendo, acorde a lo expresado por Monclús, Oliva, Sánchez, Gonzalo y Barrigüete (2004, p. 15) que “no se entiende la convivencia pacífica como la ausencia de conflictos, sino que muy al contrario la convivencia pacífica consiste, precisamente porque el conflicto es con -sustancial a las relaciones humanas.

El éxito innovador va a depender mucho del hecho de que sean experimentos limitados, aplicados o áreas específicas o a determinados grupos o culturas; experiencias que una vez probadas y evaluadas adecuadamente, proporcionarán elementos para el cambio y esquemas convencionales más amplios y fértiles.

En una investigación y análisis del cambio en relación con la educación, se precisa la comprensión del cambio social en sí mismo, la discusión de por qué ciertas modificaciones son más eficaces que otras, por qué algunos cambios e innovaciones tienen una rápida difusión y aplicación, por qué ciertas estrategias ideadas para cambiar las instituciones triunfan o fracasan y, finalmente, cuál es la naturaleza de la resistencia al cambio en los asuntos humanos.

En el proceso de innovación, se debe dar gran importancia como factores intervinientes, a los contextos históricos, políticos y sociales así como a las disciplinas que pueden hacer aportaciones al problema (psicología, sociología, filosofía, etc.). Es de vital importancia la evaluación del medio socio-cultural en el que surgen los cambios; la educación comparada demuestra que la transferencia de los contenidos o de los métodos educativos de un sistema cultural a otro, debe realizarse con mucho cuidado crítico, pues lo que en una sociedad representa una innovación de gran éxito, en otra puede ser un fracaso.

4.2. Conceptos de innovación y cambio en educación

Cambio, innovación, reforma, renovación, transformación, mejora son términos que comparten la idea de alteración de un estado previo existente pero que presentan matices y connotaciones diferentes. Estas distinciones conceptuales aportan modos particulares de comprender los problemas asociados al cambio, en tanto motor de la innovación en la enseñanza.

Para Bolívar (1999), mientras cambio suele emplearse como concepto descriptivo y neutro de alteraciones a distintos niveles educativos, mejora representa un concepto intrínsecamente valorativo. Mientras reforma alude a cambios estructurales generalmente externos y a gran escala, innovación hace referencia a cambios en los procesos y en las estructuras profundas a niveles específicos que suelen generarse desde instancias de base. De esta manera pueden darse reformas que no impliquen cambios y cambios que no puedan ser calificados como mejoras. También puede darse la paradoja de la innovación sin cambios, es decir cambiar algo para que nadie cambie.

Hopkins, Ainscow, Southworth y West (2001) diferencian entre cambios internos y externo, según quién los provoque, o entre cambio evolutivo y planificado, según el imperativo que supongan. Igualmente diferencian entre cambios de alta y baja calidad, y alta y baja implantación. Así se podría encontrar cuatro tipos de innovaciones: las que responden a criterios pedagógicos de calidad pero se implantan mal y, por tanto, no permanecen; innovaciones de baja calidad y alta implementación; innovaciones de baja calidad y baja implantación, e innovaciones de alta calidad y buena implantación.

Por su parte, González y Escudero (1987, p.16) diferencian reforma e innovación según la amplitud y profundidad del cambio, señalando: “podríamos hablar de reformas para referir cambios más estructurales y de innovación para denotar cambios internos y cualitativos en el sistema educativo”.

La perspectiva política del cambio, es decir, los modos en que se efectúa la toma de decisiones y los modos de circulación del poder en los procesos de cambio, focaliza su atención en el concepto de reforma y la diferencia de otras formas de

gestión política del cambio. En esta línea, Torres (2001), refiriéndose a la lógica que guía los procesos de cambio, llama reforma al conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo generalmente siguiendo el clásico sistema centralizado y vertical de arriba a abajo, independientemente de los nombres que ésta adopta en diversos países (mejoramiento, modernización, transformación) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales). Con cambio se refiere la modificación efectiva que puede ser resultado, o no, de la reforma (por ejemplo, el cambio que resulta de la innovación espontánea de los actores, de la propia dinámica de las instituciones educativas o incluso de la resistencia a la reforma o de los intentos de ajustarla a cada contexto y condiciones específicas).

En esta misma dirección, Canário (1994) habla de dos lógicas opuestas del cambio: la lógica de la reforma versus la lógica de la innovación. La primera suele regirse por el poder coercitivo de la administración para imponer cambios de forma generalizada empleando una estrategia industrial de producción: diseño del prototipo, experimentación anticipada y generalización. En muchos casos, esta lógica tiene efectos opuestos o perversos al funcionar como inhibitorios de la emergencia de procesos innovadores desde abajo. La segunda, adquiere un carácter periférico y marginal en el sistema y obedece al movimiento singular y más espontáneo de los grupos (personas o instituciones) orientado a la resolución de problemas.

En la línea del análisis cultural del cambio, Rudduck (1991, p. 27) diferencia entre el cambio en profundidad y el cambio de superficie aludiendo a una conceptualización del cambio a partir del grado de impacto que se busca o se consigue: “En nuestros esfuerzos por cambiar, creo que hemos subestimado el poder de la cultura de la escuela y de la clase existente para acomodarse, absorber o repeler innovaciones que no compaginan con las estructuras y valores asumidos”.

En este mismo sentido, Cuban (1992) habla de cambios de primer y segundo orden. Los de primer orden corresponden a cambios menores dirigidos a mejorar

algunas deficiencias detectadas en la escuela pero que no afectan a la estructura básica de la organización (selección de libros de texto, incluir cursos, etc.). Los de segundo orden o cambios fundamentales y radicales, buscan alterar la forma esencial de la organización al introducir nuevas metas, estructuras, roles, etc.

Desde estas miradas, es importante tener en cuenta qué variables inciden en esta cuestión y qué procesos se movilizan cuando se intenta cambiar una situación educativa. En este punto, parece existir cierto consenso en considerar que una reforma es un cambio a gran escala, mientras que la innovación, lo sería a un nivel más concreto y delimitado. Sack (1981, p. 43) manifiesta al respecto:

La reforma es una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados.

En otro sentido, Yoloye (1981, p. 42) habla de las reformas educativas como aquellas "políticas y programas que apuntan a introducir un cambio educativo en todo el país, un nuevo rumbo, en uno o varios aspectos del sistema educativo". Desde este punto de vista, reforma denotaría cambios a gran escala que afectarían a las políticas educativas, a los objetivos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo.

Marchesi y Martín (1998) seleccionan siete criterios de análisis (Tabla 4.1) de cara a conseguir una mejor descripción de los distintos tipos de cambios: origen, entrada, forma, perspectiva, ámbito, extensión y efectos.

Tabla 4.1: *Criterios de análisis para la descripción de los tipos de cambio* (Marchesi y Martín, 1998)

El **origen** de los cambios marca que éstos pueden iniciarse de arriba-abajo o de abajo-arriba, es decir, pueden partir de la administración educativa o de grupos o equipos de profesores, respectivamente. El primer modelo ha recibido fuertes críticas por olvidar o marginar la participación en el cambio. El segundo, se ha mostrado vulnerable por su escasa posibilidad de transferencia y sostenibilidad en el tiempo. Planteos recientes destacan la importancia de la combinación de ambos modelos como la estrategia más adecuada para el cambio.

La **entrada** focaliza aquellos aspectos que sirven de motores para producir modificaciones que mejoran el proceso de enseñanza. El foco inicial puede referirse, entre otros aspectos, al cambio en el currículum, la formación de profesores y los sistemas de evaluación. La entrada, aunque apunta a aspectos limitados del sistema, se propone desencadenar un conjunto de otras transformaciones.

Por su **forma**, los cambios pueden ser planificados o espontáneos. Los primeros cuentan con un análisis previo de las condiciones, un programa elaborado y el seguimiento de su desarrollo. Los segundos, en cambio, responden a situaciones no previstas. Mientras que los cambios estructurales y la mayoría de los que se realizan en las escuelas suelen ser planificados, los espontáneos surgen, principalmente, en la práctica docente y en el trabajo cotidiano de los equipos de profesores.

La **perspectiva** se refiere a la manera de entender cómo se produce el cambio en la institución escolar. La mayoría de los estudios señalan tres: la tecnológica, la cultural y la micropolítica. La primera, coincide con el modelo centralizado o de arriba-abajo descrito anteriormente. La segunda, entiende los cambios educativos, fundamentalmente, como cambios en la cultura de las organizaciones. Por último, la tercera asume la inevitable conflictividad del cambio y estudia los intereses de los distintos colectivos, la negociación de los problemas y la búsqueda de soluciones compartidas. El surgimiento de nuevas perspectivas de corte sistémico y complejo ha permitido la elaboración de categorías más sofisticadas para el análisis y la práctica del cambio.

El **ámbito** se refiere al lugar del sistema educativo hacia donde se orientan los cambios: el sistema educativo, las instituciones o el aula.

En cuanto a la **extensión**, tanto las reformas que se dirigen a la estructura del sistema educativo como las que lo hacen a la institución o al aula, pueden presentar tanto un carácter global como abordar un aspecto parcial del mismo.

Los **efectos** de los cambios pueden ser directos o indirectos. Los directos se refieren a los objetivos que explícitamente se pretenden, mientras que los indirectos, a los que se producen sin estar inicialmente previstos.

Por su parte, Escudero (1999, p. 70) señala cuatro aspectos que caracterizan el campo del cambio educativo en su configuración actual:

1. Un territorio habitado por términos y relaciones difíciles de precisar. Presenta dificultades la vigencia de términos densos y difusos, relacionados entre sí, que hacen referencia a los diferentes modos de entender el sentido, la dirección y los contenidos del cambio. Reforma,

innovación, mejora, transformación no son meros conceptos técnicos sino que aluden a diversas dinámicas que acuñan representaciones que hacen referencia a significados muchas veces contrapuestos.

2. La imbricación entre el cambio social y el cambio escolar. Los cambios educativos no obedecen exclusivamente a lógicas y argumentos educativos. Son sobre todo el resultado y la proyección más o menos explícita de lógicas, intereses e influencias sociales, políticas, culturales y económicas. El nuevo contexto de la sociedad del conocimiento presenta nuevos escenarios que comportan demandas y desafíos de cambio para la educación en general y para la escuela en particular. A la luz de estos escenarios conformados por la globalización, la revolución de las nuevas tecnologías y la integración - exclusión social, la estructura escolar moderna se ve compelida a cambiar desde sus cimientos. El cambio se visualiza, entonces, radical (cualitativamente distinto).
3. La mejor comprensión del cambio lo ha tornado más elusivo. Los nuevos contextos sociales no sólo generan nuevas demandas de cambio educativo sino que, además, tiñen el modo de definir y comprender el propio cambio educativo: en períodos en los que los consensos dominaban la escena social y política, abundaron perspectivas sobre el cambio casi exclusivamente preocupadas por responder a la pregunta de cómo gestionarlo e implantarlo, pues se daban buenos sus valores y finalidades. Cuando tales consensos se han ido resquebrajando, los modelos técnicos y gerenciales, basados en presuntas claridades y certezas, han dejado paso a otros que se han visto obligados a reconocer su enorme complejidad y conflictividad y, por lo tanto, su improbable gestión estrictamente racional y técnica. La teoría del cambio en los últimos veinte años del siglo pasado ha generado la emergencia de una conciencia bastante generalizada sobre su enorme complejidad y dificultad, y una más certera visualización de la brecha entre las propuestas de cambio y la realidad de su concreción. Una poderosa lista de lecciones aprendidas en el desarrollo de procesos de cambio ha permitido conocer, por ejemplo,

que las reformas burocráticas, uniformes, decretas y prescritas, aunque sean socialmente legítimas y pedagógicamente relevantes, no prosperan en la práctica. Sin embargo, la identificación de condiciones y requisitos para el cambio no ha reducido la cantidad de interrogantes de cómo lograrlo efectivamente, por el contrario, a la luz de los nuevos contextos se multiplican y se renuevan. El fenómeno es paradójico, el conocimiento sobre el cambio educativo alienta y, al mismo tiempo, retarda las expectativas sobre el mismo.

4. La pérdida del antiguo optimismo y la recuperación de la vitalidad. El clima postmoderno de desconcierto e incertidumbre se ha trasladado también al territorio escolar y, particularmente, al campo del cambio educativo, otrora teñido de optimismo siempre inaugural. Sin embargo, el desasosiego no ha generado el abandono del tema sino de las posiciones desmedidamente racionalistas y hegemónicas, lo que es alentador. En la década de los 90 del siglo pasado han surgido planteamientos (Fullan 1998, Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 1996; Hargreaves y otros, 1998) que proporcionan una nueva vitalidad al campo, más cautelosa y reflexiva.

De este modo, como se ha visto hasta este momento, hablar de innovación supone hablar de un ámbito de estudio y de una parcela de realidad modulada por una amplia red de dimensiones políticas, sociales, escolares, personales, estructurales, incluso simbólicas, en las que se desarrollan procesos y tareas difícilmente acotables con precisión y univocidad. La innovación puede ser definida, descrita e interpretada de diversas maneras según toda una pluralidad de ópticas desde las que se puede abordar tal tarea. Analizar las instituciones educativas desde la perspectiva de la complejidad pone en cuestión algunas presunciones habituales sobre el cambio escolar, entre ellas que el cambio no es un valor absoluto y que no necesariamente procede de una intención deliberada (López Yañez, 1997). Asimismo, invita a su revalorización desde la conflictividad y la complejidad que lo caracterizan:

A. *La dinámica del cambio es conflictiva.* Al operar en distintas direcciones, describe tensiones entre las intenciones y la realidad; lo superficial y lo profundo; lo general y lo particular; lo macro y lo micro; lo externo y lo interno. Las fuerzas del cambio representan intereses diversos que definen el campo como inherentemente conflictivo. Escudero (1999, p. 77) señala que las reformas son formas particulares de luchas sociales y políticas, y no sólo aunque también, expresiones de buenas ideas pedagógicas y escolares.

El cambio es visualizado, entonces, como una amenaza de las identidades establecidas, por tanto se establecen en torno a él grupos defensores y opositores, una suerte de “ellos” y “nosotros” que irá llevando a una necesaria negociación del cambio. Al respecto Ball (1994, p. 49) señala:

Al introducir nuevas prácticas de trabajo que reemplazan a los ya establecidos y preferidos modos de trabajar, (el cambio) amenaza a la autoimagen de los individuos. Los intereses creados también pueden ser amenazados: no es raro que las innovaciones impliquen la redistribución de los recursos, la reestructuración de las asignaciones de tareas y la reorientación de las líneas del flujo de la información...también puede exigir que los afectados por ellas renuncien a creencias anteriores para cultivar nuevas lealtades.

B. *La dinámica del cambio es compleja.* Las organizaciones educativas pueden ser entendidas como sistemas complejos dinámicos, abiertos, con capacidad de autorregulación que presentan la particularidad de ser estructuras débilmente conectadas a las que se ha identificado como anarquías organizadas. Este tipo de sistemas se caracteriza por la manera particular de encontrar el equilibrio entre estabilidad y cambio, entre el estado de reposo y el flujo de las transformaciones.

Las aportaciones de los diferentes autores hasta este momento ayudan a entender que el cambio educativo no es una simple alteración de un estado de cosas a otro diferente, sino que requiere ser pensado en términos de su naturaleza y direccionalidad, exigiendo clasificar sus “por qué” y “para qué”, así como determinar toda una serie de parámetros relacionados con las tomas

de decisión y agentes implicados (se aprecia en este campo una gran dispersión y pluralismo conceptual que si, por un lado, contribuye a enriquecer el campo, por otro, exige sistematización para lograr y facilitar visiones no excesivamente parcializadoras). Pero, por otro lado, en educación la innovación no significa algo que sea enteramente nuevo, sino algo nuevo desde el punto de vista de aquéllos que lo usan (se innovan los métodos, las epistemologías, los sistemas en función del nuevo uso y diseminación por parte de las instituciones educativas, ya que la mayor parte de los cambios en una determinada escuela son adaptaciones de algo que ya está en práctica en alguna escuela más o menos próxima).

Es interesante entender la innovación, también, como el deseo y la acción que mueven a un docente o grupo de ellos, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para el alumnado. La innovación, desde esta perspectiva, es algo más que una técnica y una teoría. Es cierto que hay que saber hacer bien las cosas en el aula y hay que saber pensarlas y argumentarlas en la esfera pública: en palabras de d'Arcais (1996, p.55) "un espacio público es necesario como lugar reservado a la acción, lugar de autenticidad en el que el individuo logra, a través de una participación que es ante todo comunicación, confrontarse a otras opiniones y proyectos". Sin embargo, parece que es necesario también un espacio de seducción, por utilizar el término de Jean Rudduck (1999) que en su libro *Innovación y cambio* comenzaba el primer capítulo con el título *Seducida por el cambio*. Claro que también se puede hablar de una técnica y una teoría que reconoce el componente de deseo como una forma de reconocimiento de la subjetividad y el partir de sí y de las propias vivencias en el proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente.

La innovación es siempre una práctica informada por algún juicio previo, y es en ese sentido una praxis deliberativa en la que el sujeto docente se enfrenta a la problematización de su propia experiencia profesional y torna decisiones que nacen de ese juicio reflexivo. En este sentido puede vincularse a estrategias como la investigación-acción y al discurso teórico y práctico del llamado movimiento del profesor investigador (Stenhouse, Elliott, Carr y Kemmis,...) y en

el caso español a iniciativas protagonizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica y la pedagogía Freinet; sin olvidar la tradición latinoamericana de educación popular e investigación-acción participante (Fals Borda, Freiré, Carlos Núñez...).

Como se ha analizado, la innovación está siempre sumergida en un mundo complejo de significados con interpretaciones diversas y en ocasiones enfrentadas. Y su dificultad es que surge a menudo a contratiempo de un proceso de normalidad y naturalización de lo instituido. Esto provoca necesariamente un diálogo desde códigos diversos para el que ni la institución ni los agentes están siempre preparados. Sin embargo, esta es una condición necesaria de lo que Boaventura de Sousa (2006) llama "*posmodernismo de oposición*" en el que es necesario detectar las emergencias con capacidad de transformación y buscar una teoría que discuta y traduzca lo que es común de las múltiples apuestas de cambio. Este autor sitúa su propuesta en el campo social a la búsqueda de una nueva teoría política, pero su enfoque es igualmente pertinente para el campo social de la educación y su comprensión de la innovación y el cambio en la escuela. La educación, pues, es un proyecto social y cultural que requiere del diálogo, el acuerdo y la colaboración en un contexto social, cultural y organizativo complejo y contradictorio (López Hernández, 2007).

4.3. Perspectivas conceptuales sobre la innovación educativa

Es necesario precisar que la innovación educativa, más allá del cambio que supone, se constituye en una parcela específica para la construcción teórica y para la propuesta de estrategias prácticas como, por ejemplo, quién legitima y decide el cambio educativo, cuál es el "por qué" y el "para qué" del cambio, qué ideologías subyacen y qué conflictos tratan de resolver, cuáles son las pautas sociales para la promoción del cambio y cuáles los criterios para valorar su eficacia, cuáles son las tecnologías que pueden facilitar la mejora escolar, etc. A lo largo de los últimos años se ha ido produciendo un abandono paulatino de los enfoques racionales del cambio, más preocupados por la eficacia y la

racionalidad, que consideran al profesor como un consumidor pasivo de innovación hacia otras plataformas de análisis más conflictivas y problematizadoras (Rosales, 1991).

Ante la pluralidad de perspectivas teóricas, los investigadores determinan categorizaciones distintas. Se analizan brevemente los enfoques más significativos que han conceptualizado la innovación educativa.

4.3.1. Innovación educativa: su conceptualización desde distintos enfoques

Hay un amplio consenso respecto a que una iniciativa innovadora es un proceso que exige a los profesores una actitud de interés por la enseñanza y por las ideas, propuestas y experiencias que puedan fundamentar sus iniciativas para mejorar determinados planteamientos y prácticas escolares. Cañal de León (2002, p.149) lo expresa de la siguiente manera:

Requiere especificar aspectos de la enseñanza que presenten deficiencias determinando qué sería preciso cambiar y el porqué de tal necesidad, así como, qué se espera conseguir con el cambio previsto. La puesta en marcha de un proceso de este tipo exige, junto a lo anterior, planificar con cierto detalle cómo se introducirán los cambios pretendidos y en qué forma podrían llegar a estabilizarse y a producir los efectos deseados. Todo lo cual implica, en el caso de los profesores, el desarrollo de una actitud de interrogación y de búsqueda que les puede aproximar progresivamente a una estrategia de desarrollo profesional basada en la investigación colaborativa sobre la propia práctica docente. Las situaciones de cambio en la enseñanza, por tanto, pueden aportar sus máximos frutos positivos si cada uno y el conjunto de los profesores implicados en las mismas llega a percibir la dinámica puesta en marcha como un proceso de investigación y de formación protagonizado por ellos mismos.

Evidentemente, la innovación educativa no es un suceso puntual sino un largo trayecto. Bolívar (1999, p.37) apunta al respecto lo siguiente:

Actuar debe preceder a planificar; las visiones deben generarse de las propias actividades, en lugar de subordinar éstas a grandes diseños previos; o el conflicto y los problemas son compañeros inevitables de cambios reales (no superficiales o cosméticos).

De modo que, siguiendo a Carbonell (2001), una definición bastante aceptable y aceptada del proceso innovador reconoce una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículo, el centro y la dinámica del aula.

En tanto proceso que permite la construcción de conocimiento, la innovación nunca parte de cero, sino que trata de introducir cambios en concepciones, estrategias, estructuras, medios y procesos preexistentes, por lo tanto es adecuado tener en cuenta que sus propuestas han de contemplar necesariamente las peculiaridades del contexto, ideas y prácticas anteriores de las instituciones y los profesores implicados en las mismas. Dentro de este bagaje de previos se registran los supuestos ideológicos en que se sustentan las teorías y las prácticas pedagógicas de los actores que desarrollan un proceso innovador: si se hiciera una línea divisoria entre dos grandes conjuntos de innovaciones atendiendo a la tendencia que guía sus actuaciones, surgirían dos grandes polos con apreciables diferencias entre sí. Por un lado, las propuestas de corte conservador y, por otro, las progresistas, si bien ni unas ni otras se dan en la práctica en estado puro; abundan las mezclas y las combinaciones expresadas en términos de tendencias. Carbonell (2001, pp. 44-49) propone una sistematización de las características diferenciales entre ambos modelos, que puede sistematizarse en los siguientes términos (Tabla 4.2):

Tabla 4.2: *Enfoques en los procesos de innovación docente* (Carbonell, 2001)

ENFOQUE CONSERVADOR Práctica docente de corte técnico-academicista.	ENFOQUE PROGRESISTA Práctica docente de corte reflexivo-crítico.
1. Rendimiento-producto 2. Competitividad 3. Homogeneización 4. Énfasis en la privatización 5. Cultura esencialista 6. Escuela-empresa 7. Simplificación 8. Autocomplacencia 9. Desigualdad 10. Especialización	1. Proceso 2. Colaboración 3. Diversidad 4. Énfasis en lo público 5. Cultura crítica y cuestionadora 6. Escuela-comunidad 7. Complejidad 8. Utopía 9. Igualdad 10. Globalización
Función básica del profesorado	Función básica del profesorado
Formar una ciudadanía más competitiva que competente, más individualista que autónoma y más sumisa que creativa.	Estimular la formación del pensamiento crítico de las futuras generaciones mediante la construcción autónoma de su identidad a la hora de pensar, sentir y actuar.

A continuación se detallan los principales enfoques que han abordado el estudio de la innovación educativa, manteniendo el siguiente orden:

4.3.1.1. El enfoque técnico-científico

4.3.1.2. El enfoque culturalista

4.3.1.3. El enfoque socio-político

4.3.1.1. El enfoque técnico-científico

El optimismo que coincidió con el espíritu desarrollista de la década de 1960, favoreció un clima determinado que afectó igualmente a las innovaciones educativas.

El proceso de innovación -desde este particular enfoque- se considera como un proceso lineal y racional que discurre por cauces de consenso, predictibilidad y

racionalidad. Se corresponde ampliamente con los paradigmas de producción tecnológica de aprendizaje en la relación proceso-producto. Sus rasgos más característicos serían:

- a. La enseñanza es concebida como un proceso racional: lo que presupone que el proceso de enseñanza-aprendizaje se asienta sobre una secuencia cuya trayectoria puede predecirse de antemano; se diseñan los planes para alterar la práctica sin una comprensión de cómo funciona ésta en la realidad; se ignoran, igualmente las condiciones sociales y personales del presunto cambio.
- b. La escuela es considerada como una organización burocrática: las autoridades establecen las metas a conseguir; los técnicos y expertos realizan la articulación de metas y especifican las tareas; se centraliza la información, se divide funcionalmente el desarrollo del trabajo escolar y se delega en fases descendentes los criterios de autoridad. El éxito del sistema escolar estaría en el exhaustivo logro de las metas propuestas.
- c. Separación entre teorías y prácticas: la teoría ha de explicar, dirigir, orientar y controlar a la práctica educativa; se considera al profesor como algo pasivo, resistente al cambio y poco capacitado para su aceptación, obviamente la dinámica interna de las escuelas, la incidencia de los contextos escolares y la "manía" para que los profesores y alumnos reproduzcan la innovación diseñada lo más fielmente posible.

En esta dirección tecnológica, la adopción constituye la etapa a partir de la cual se supone que el cambio va a producirse; a medida que va evolucionando se irá reconociendo que la problemática del cambio se sitúa también en la fase de implementación. A este respecto, son bien clarificadoras las palabras de Popkewitz (1981, p. 129) años recientes "el problema de la reforma se convirtió cada vez más en un problema de expertos que con los instrumentos de la ciencia, se encargan de identificar problemas de la vida escolar, diseñar programas para resolverlos, prescribiendo y evaluando los remedios propuestos".

4.3.1.2. El enfoque culturalista

Esta dirección analítica centra su atención en el funcionamiento de la innovación en la práctica y en la comprensión de los procesos de cambio, incluyendo en su desarrollo tres elementos básicos:

- a. La implementación: se interesa por los análisis de la innovación en la práctica.
- b. La perspectiva institucional: concibe la escuela como una organización con peculiaridades propias y, por tanto, como una barrera de choque para innovaciones externas.
- c. La perspectiva personal: el profesor es un mediador entre la innovación externa y su propia aula que supone un filtraje y redefinición significativa de la misma.

a) La implementación.

En este aspecto, se atiende a el qué y el cómo de la innovación educativa y parte de la constatación de que la práctica puede alterar las previsiones de resultados en la fase de diseño curricular. Berman (1988), ha configurado tres supuestos referidos a la fase de implementación:

- Los procesos de cambio no pueden predecirse y regularse de antemano, ya que están mediatizados en el tiempo por lo que ocurre en las aulas en función del contexto en el que el nuevo proyecto se instale y en el modo en que éste se ponga en práctica.
- Los acontecimientos que ocurren desde que se genera una idea innovadora hasta que se adopta y se practica, varían en función de la interrelación de fuerzas organizativas, de presiones políticas, de motivaciones personales y de intereses educativos. La adaptación y la clarificación de los proyectos innovadores sufren mutaciones en función de la propia comprensión de la innovación por parte del profesor, ya que éste necesita asimilar lo que ha aprendido a lo largo de la etapa de puesta en práctica y la propia institución precisa incorporar las nuevas rutinas a su dinámica de toma de decisiones.

- Los resultados del proceso de cambio dependen igualmente del tiempo, es decir, del momento en que el proceso de cambio fue llevado a cabo.

b) La perspectiva institucional

La escuela como un sistema social con cultura propia postula la necesidad de promover el cambio desde ella misma más que desde el exterior. Lejos de la imagen racional, burocrática o industrial de la escuela, esta institución, por su débil articulación, guarda una cierta autonomía funcional y entidad propia. Se habla de la escuela como "anarquía organizada", es decir, ausencia de metas claras, tecnología difusa, participación fluida, dificultad para tomar decisiones racionales y, en este sentido, bien se podría hablar de la escuela como una institución solamente unida por la "presunción de competencias". En esta descripción un tanto paradójica y disfuncional, se enfatiza la autonomía de la actividad instructiva, la ausencia de coordinación, la complejidad de los procesos de toma de decisiones y, en definitiva, el carácter no exclusivamente racional de la organización.

Es fácil reconocer desde estos supuestos que no existe un clima de consenso y compartición de valores, sino distintas posiciones, metas, intereses que necesariamente llevan a una dinámica de negociación y conflicto permanentes. Estos "*decalages*" han dado pie a que muchos investigadores, a la hora de conformar estrategias de cambio, propiciasen en la escuela una capacidad de autovaloración y autorenovación a través de las cuales el desarrollo escolar fuese parte de la propia cultura. Así, Dalin (1978, p. 1) señala que:

Cualquier cambio debe tener una base en las necesidades reales de los alumnos, maestros, administradores y ambiente local; las soluciones a los problemas han de ser experimentadas y asimiladas por los propios actores. Cuando no se logra esa asimilación compartida de las reformas (por ejemplo, cuando la innovación se hace por mandato de un nivel superior de la jerarquía administrativa) hay un grave peligro de fracaso.

Partiendo de la complejidad del cambio por la ausencia de consenso, de valores y por la configuración de la escuela como entidad con cultura propia impermeable a innovaciones exteriores, en la mayoría de las estrategias innovativas se recoge la importancia del apoyo técnico proveniente del exterior,

se aboga por enfoques de cambios participativos, basados en la colaboración y toma de decisiones compartidos por lo profesores y otros participantes de la organización escolar a lo largo de todas las fases del proyecto.

c) La perspectiva personal

Es el propio profesor quien ha de desarrollar la innovación en el aula, mediatizado por el contexto y por su particular forma de entender la innovación, de comprender su enseñanza y de enfrentarse con ella. Como dice Hall y Loucks (1978, p. 38), "ya que el cambio es llevado a cabo por individuos, sus satisfacciones personales, sus frustraciones, intereses, motivaciones y percepciones, generalmente juegan un papel importante en la determinación del éxito o fracaso de una iniciativa de cambio". Desde el momento en que el profesor va a filtrar y redefinir el proyecto curricular, en función de demandas que dimanen de las situaciones instructivas, de su conocimiento práctico, de sus estructuras de pensamiento y creencias sobre la educación y la enseñanza, la interacción entre el profesor y el proyecto, es la que permite determinar la trayectoria de cualquier proyecto de innovación.

4.3.1.3. El enfoque socio-político

La construcción y desarrollo de los proyectos innovadores, deben estar caracterizados por atender adecuadamente las condiciones estructurales y socio políticas en las que surge. Así, dice Popkewitz (1981, p. 189),

La innovación educativa ha de ser considerada como interrelación entre la práctica de la enseñanza, ideologías profesionales e intereses sociales y culturales. Las conductas de los profesores, los patrones de acción de las aulas, los logros de rendimiento por parte de los alumnos, son considerados, desde esta perspectiva, en el contexto más amplio de las condiciones históricas y sociales que hace que las prácticas escolares aparezcan como razonables y creíbles.

Para entender el "por qué" de una innovación en un momento socio-histórico y cultural determinado, hay que reconocer que toda innovación, aun sin dejar de ser una cierta tecnología y una práctica institucional y personal, es, sobre todo,

un proyecto social de cambio, ideológica, cultural y políticamente definido y legitimado. En este sentido la reflexión socio-política procura problematizar el "qué" del cambio, sus "para qué", su funcionalidad socio-política e incluso su "cómo".

En esta perspectiva, merece enfatizarse que el cambio curricular no ocurre en el vacío sino más bien al amparo de, y producido por, contextos socio-económicos y políticos que lo definen, posibilitan y generan... es en contextos de tal naturaleza donde se jerarquizan necesidades de cambio y en los que, de alguna manera y a través de diversos procedimientos, se controla, se legitima y se define sobre el cambio.

En este momento, y a modo de conclusión, se puede decir que se hace necesario que desde una perspectiva que destaque el carácter decisivo del mundo personal e institucional de los profesores y escuelas, y desde otra que destaque las coordenadas estructurales e ideológicas del cambio, se dé cabida a aportes que garanticen la sistematización de los conocimientos adquiridos y una necesaria oferta de patrones de intervención para mejorar las escuelas y las prácticas educativas, desde unas actitudes profundas de consenso y de coparticipación. (González y Escudero, 1987)

4.4. Procesos de innovación en la práctica educativa

Las dimensiones de innovación constituyen el desarrollo en el tiempo de un conjunto de acciones combinadas con sus correspondientes estrategias vinculadas a la intervención. Así, se puede diferenciar:

- a. Dimensiones sustantivas del cambio: hace referencia a aquellos aspectos de la realidad y de la práctica educativas. Los cambios en materiales, estrategias de enseñanza, patrones organizativos, etc. sobre los que pueden definirse una determinada innovación.

- b. Dimensiones globales del cambio: serían de orden tecnológico, político, personal, institucional, etc.

Las dimensiones o enfoques de la innovación curricular y su correspondiente puesta en práctica han de estar perfectamente correlacionados y potencialmente integrados.

Pero en la práctica, la realidad se hace terriblemente compleja y, a veces, hermética. La falta de comprensión de los proyectos innovadores por parte de los profesores o simplemente la escasez o vetustez de los recursos, comprometen duramente los proyectos de innovación. Como dice Fullan (1982, p. 34):

La innovación como un conjunto de materiales y recursos es el aspecto más visible del cambio y el más fácil de poner en práctica. El cambio en los enfoques de enseñanza o en el estilo de utilización de los nuevos materiales, representa una mayor dificultad, si han de adquirirse nuevas destrezas y establecerse nuevos modos de conducir las actividades de enseñanza. Los cambios en las creencias son aún más difíciles: ponen en juego los valores nucleares que mantienen los individuos en relación con los propósitos de la educación.

Señaladas estas dificultades a la hora de llevar a cabo proyectos innovadores, se hace patente que, en cualquier caso, la innovación no puede pensarse como algo estático o como un producto acabado. Cualquier dinámica innovadora ha de ser descrita y pensada en términos de ciertas etapas o fases que la definen; éstas no ocurren de modo lineal y sucesivo, sino que mantienen entre sí relaciones flexibles y débiles. También se debe dejar constancia de que todo proyecto de cambio se construye y pasa por distintos procesos: planificación, difusión, adopción, implementación y evaluación. Cada una de estas etapas, adquiere un significado distinto según el paradigma de innovación desde el que se analice y que anteriormente se ha abordado.

4.4.1. Fuentes y factores de la innovación educativa

Dado por supuesto que existe una gran preocupación por los proyectos de innovación escolar, se ha de constatar, en este sentido, que la mayoría de las

iniciativas de cambio e innovación, se han originado desde el exterior de los centros escolares.

Algunos estudios han revelado la alta correlación que existe entre el grado de inventiva que muestra el profesorado, expresado por el promedio de procedimientos nuevos puestos en práctica por cada profesor, y el grado en que el profesor es consciente de que el director del centro o la autoridad educativa local apoya una enseñanza innovadora y creativa.

De lo expuesto se puede deducir que, para que una innovación tenga mayor probabilidad de difusión y adopción, hay que planificarla a una escala adecuada; para ello es importante examinar cuidadosamente las fuentes del cambio, los impulsos y energías que motivan a los individuos a realizar innovaciones, y las condiciones bajo las cuales sea más probable que surjan y se desarrollen las mismas.

En este sentido, se puede estar de acuerdo en que la innovación se instala sobre tres procesos: 1) las innovaciones ocurren mediante la acumulación de una variedad de cambios; 2) el sistema como conjunto está constantemente permeado de nuevas ideas, y está transformando aquellas que está preparado para asimilar, dándoles unas formas de nuevo cuño más en consonancia con sus propias normas y prácticas; 3) Los cambios ocurren a través de decisiones emanadas de una política adoptada.

Así, se pueden diferenciar dos tipos de cambio: a) cambio creativo y, b) cambio por “déficit”. Esta forma de cambios pueden surgir innovaciones de carácter permanente y los objetivos pueden generar convenientemente modificados. Tales cambios, o tales motivos para cambiar, representan cambios creativos. Cuando se trata de cambiar la ocasión, la competencia o cualquier forma de crisis o de conflicto, se puede hablar de cambios por “déficits”.

Se ha de señalar, igualmente, que existe una serie de factores ambientales que posibilitan y propician la innovación. Miles (1964) habla de que hay tiempos donde se tiende a crear unas presiones específicas hacia el cambio; son tiempos de cambio inminente y, a veces, de turbulencia en el sistema social donde tiene

lugar toda una constelación de innovaciones que actúan a su vez como estímulo de otras nuevas.

Sin embargo, los cambios suelen producirse sin demasiado "fragor y estruendo", explicables como simple resultado directo de políticas educativo-financieras, del grado de apertura de los modelos educativos hacia otros, del grado de competencia en la política internacional, etc. En esta línea Huberman (1973), hace referencia a dos factores que intervienen en el campo educativo: 1.- Factor de la "masa crítica", que es la cantidad de presión para el cambio que se está ejerciendo en relación con las dimensiones totales del sistema. 2.- Factor del "umbral crítico", que es el punto de despegue que se alcanza en el crecimiento económico cuando se invierte una porción de renta nacional superior a la requerida para mantener a la población del país en un determinado nivel de vida.

Así mismo, la tradición antropológica sostiene que la *resistencia al cambio* es proporcional a la cantidad de cambio que se precisa en el sistema receptor. En este sentido, la resistencia al cambio es un capítulo importante en el análisis de la innovación educativa y muy relacionada con los objetivos de este estudio en tanto en cuanto interesa indagar la influencia de la evaluación innovadora para los aprendizajes del alumnado).

Fundamentalmente, la idea en que se basa esta técnica es simplemente la de introducir la innovación por unos medios calculados para ocasionar al menor grado posible de resistencia y alteración. Evidentemente, suele atribuirse la resistencia a una acción deliberada y consciente de los profesores, a una ignorancia militante basada en prejuicios o conveniencias. Como si el cambio se tratara únicamente de una voluntad individual o colectiva que acepta o se niega. Pero aun cuando la resistencia (pasiva) obedezca más a no saber hacerlo de otro modo que a no querer hacerlo de otro modo, hay un límite al derecho a resistir y es el del trabajo profesional.

Antúnez (1993) afirma que, mientras se silencia la naturaleza de la resistencia activa, la idea sobre su existencia pasiva se ha naturalizado. Su análisis identifica algunas causas que producen la resistencia (pasiva) al cambio:

- Defensa de los intereses propios.
- Falta de comprensión de lo que se propone.
- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.
- Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre.
- Compromiso con el estatus presente.
- Plazos y ritmos inadecuados.
- Recursos: escasez, asignación inadecuada, utilización deficiente.
- Volumen y complejidad de las exigencias del entorno.

También señala que, para disminuir las resistencias, deberían desarrollarse las siguientes actuaciones:

- Énfasis en los procesos informativos: apelar a distintos canales para comunicar la lógica y justificación de la tarea de cambio emprendida.
- Participación: lleva a la implicación de las personas en el proceso de mejora.
- Facilitación y apoyo: adecuada distribución de los recursos y estímulos, y favorecer el trabajo en equipo y las vinculaciones con otras escuelas.

Havelock (1982), ha expresado esta cuestión en términos de fórmula: innovación - demanda - resistencia. De este modo, las fuentes de resistencia al cambio se inscriben en distintas categorías de análisis que se corresponden, a la vez con diversas resistencias en la personalidad. Éstas son, entre otras:

- *Homeostasis*: Es el deseo de los organismos de mantener el equilibrio.
- *Hábito*: Los individuos prefieren aquello que les es familiar y les gusta vivir en un entorno reconocible en el que se realice el menor cambio posible.
- *Primacía*: Las primeras impresiones son las más perdurables.
- *Atención selectiva*: Se admiten solamente aquellas ideas nuevas que encajen con puntos de vista ya establecidos.
- *Dependencia*: Se potencia especialmente el apoyo sobre compañeros y se disfruta de un acervo común de conocimientos y de aceptación de ideas, puntos de vista y métodos semejantes.

- *Super-ego*: Se tiene la tendencia a mantener las normas morales absorbidas durante la infancia e inculcadas por adultos autoritarios.
- *Falta de seguridad en sí mismo*: Se sabe de las cosas mal hechas; no obstante, se duda mucho tiempo hasta intentar modificarlas debido a un sentimiento personal de desconfianza.
- *Inseguridad y regresión*: En un mundo de cambio continuo, los sujetos tienen un deseo acuciante de regresar a lo seguro.

Con frecuencia se ha estudiado el problema de la resistencia al cambio, utilizando variables individuales en la utilización del conocimiento. Así:

- *Sentido de competencia y de autoestima*: Los individuos que tienen poca confianza en sí mismos están menos dispuestos a probar innovaciones porque éstas representan una amenaza a su competencia personal.
- *Autoritarismo y dogmatismo*: Una personalidad autoritaria tiene una fuerte tendencia a aceptar, casi sin pensarlo, las directrices de líderes dictadores, y a rechazar de forma rígida cualquier cambio que pueda emanar de fuentes externas.
- *La distorsión temporal de los vaticinios*: Cuando más se vaticine que se va a fracasar, será más probable que esto ocurra; cuanto más se espere triunfar, más propensos al éxito se será.

En este orden de cosas, durante los años ochenta del siglo pasado se llevaron a cabo estudios de actitudes referentes a las resistencias a nuevos medios educativos por parte de los profesores de escuelas elementales americanas. En su muestreo aparecían ocho tipos de respuesta de rechazo:

- *Rechazo debido a la ignorancia*: cuando no se conocía o comprendía.
- *Rechazo por inhibición*: caso omiso de la existencia de nuevos medios.
- *Rechazo por mantenimiento del "status quo"*: no aceptar la innovación debido a que nunca se utilizó en el pasado.
- *Rechazo debido a los valores y costumbres* que la sociedad aprueba.

- *Rechazo debido a las relaciones interpersonales*: cuando determinados colegas no ponen en práctica la innovación o el entorno escolar la hace inaceptable.
- *Rechazo por sustitución*: los materiales y métodos que él utiliza cree que son tan buenos que no hay necesidad de innovaciones.
- *Rechazo debido a la satisfacción*: pensar que sus métodos tienen mucho éxito y que sus alumnos están plenamente satisfechos.
- *Rechazo debido a las experiencias obtenidas* en otras situaciones en las que las innovaciones han fracasado.

Así bien, parece importante profundizar en el análisis sobre la resistencia al cambio para ir construyendo categorías más sutiles y un saber más sofisticado acerca de ella.

Stenhouse (1984) rechaza el concepto de resistencia prefiriendo el de barrera para identificar aquellas cuestiones conflictivas vinculadas, entre otras cosas, con la comunicación, los valores, el poder, y que constituyen parte del cambio. Las barreras no debieran ser entendidas como efectos colaterales o reacción, sino más bien como brechas entre la realidad escolar y el cambio propuesto o como índices de los problemas básicos que son inherentes al proceso mismo de cambio.

Otros autores, desde el mismo cuestionamiento a la idea de resistencia, prefieren hablar de dificultades de aprendizaje organizativo o rutinas defensivas de la organización (Argyris, 1999).

Algunas de las barreras que se presentan en el camino de construcción de una escuela que aprende son, según Bolívar (2000, p. 102):

- una política educativa centralista que prescribe y gestiona los cambios;
- una cultura institucional fuertemente conservadora;
- condiciones organizativas del trabajo docente, donde se acotan y se celulariza la toma de decisiones;

- unas pautas de tratamiento de la información que lo reducen a mera transmisión de datos.

Desde un enfoque cultural, las dificultades para cambiar serían más un problema de la estructura del sistema y de las rutinas organizativas que de los individuos. De ahí la debilidad del concepto de resistencia entendido como actitud individual, y la conveniencia, en su lugar, de considerar el estudio de los factores estructurales e institucionales que impiden que una organización cambie. En este sentido señala Bolívar (2000, p.144) que:

Si las pautas culturales en las que han sido socializados los individuos son en gran medida dependientes de las condiciones organizativas de trabajo, parecería ilógico (aunque suele ser habitual) que se atribuya la aversión al cambio a caracteres psicológicos individuales, exigiendo cambios personales y no del propio sistema.

En esta línea, se han analizado los elementos de tipo estructural y cultural que resisten los procesos de cambio. Cuban (1993, pp. 14 -15) menciona los siguientes:

- las creencias culturales occidentales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que dirigen el pensamiento de políticos, profesorado, familias y ciudadanos hacia ciertas formas escolares mientras excluyen otras;
- las prácticas de escolarización homogeneizantes sustentadas en las creencias dominantes;
- las estructuras organizativas que configuran las prácticas pedagógicas; y
- los modelos de enseñanza internalizados por los docentes.

Mientras que otros autores señalan diferentes alternativas:

- la organización curricular fragmentada que refuerza el aislamiento de los docentes describiendo una “cultura balcanizada” (Hargreaves, 1996);
- la inadecuación de las políticas de capacitación basada en modelos reactivos con fuerte presencia de expertos que descontextualizan la

formación y acentúan la desprofesionalización docente (Fernández Pérez, 1994); y

- la distancia entre reformadores y docentes, debido a los esquemas arriba – abajo que trabajan con modelos estandarizados y programas uniformes. (Rodríguez Romero, 1998).

Por último, cabe referir que resulta ya clásica la *metáfora del huracán*, creada por Cuban (1993), para capturar una imagen de cambio en la superficie mientras en las profundidades de la práctica pedagógica todo permanece inmutable. El mismo autor, en estudios posteriores, referidos al impacto de las reformas en las prácticas del profesorado, descubrió que los profesores habían incorporado innovaciones en su práctica, pero recreándolas según sus criterios y adaptándolas según sus circunstancias. De esta manera se habían configurado híbridos pedagógicos, nuevos modos y sentidos que de manera estricta no correspondían a los contenidos reformistas pero que tampoco se mantenía idéntica la situación inicial. Se había operado un proceso de reconstrucción que los docentes habían hecho de las reformas.

Este tipo de hallazgos cuestionan la solidez empírica de la metáfora del huracán pero no invalidan las sensaciones contradictorias que la originan, e invitan a reconsiderar el modo en que dichas percepciones sustentan las visiones que representan el cambio en las instituciones educativas.

Giaquinta (1998) aporta un estudio interesante sobre las barreras a la innovación:

- La mayor receptividad a la innovación está relacionada con cambios específicos y la percepción de los posibles beneficios que pueden obtener los implicados.
- La implementación es una fase problemática y distante de cualquier planteamiento de cambio planificado.
- El éxito de la implementación depende de un conjunto de fuerzas volátiles a lo largo del tiempo y no tanto el resultado de vencer o evitar la resistencia inicial.

- Hay cambios aparentes (organización del espacio, del tiempo) que pueden enmascarar a realidad de la innovación, que está en el tipo de interacciones que se establecen, y esto necesita un análisis en profundidad y en extensión.
- El logro de ciertos objetivos propuestos, es decir, la comprobación de que se van produciendo cambios y de que tienen éxito, porque mejora el ambiente y los alumnos aprenden, crea energía para seguir intentando nuevos objetivos de cambio (Louis y Miles, 1990).

Es interesante destacar en este punto ciertas voces que se alzan en los últimos años que, dejando de lado la existencia o no de las resistencias que se han venido analizando en los párrafos anteriores, afirman que:

No hacemos investigación-acción en la mayor parte de las prácticas de asesoramiento y desarrollo de la profesión, simplemente porque no necesitamos hacerla. Porque estamos instalados en una racionalidad que desperdicia y da la espalda a esa estrategia de construcción de conocimiento profesional que parte del reconocimiento del sujeto y de su capacidad para problematizar su experiencia (Martínez Bonafé, 2008).

Es decir, se hace necesario proponer un cambio de racionalidad que permita pasar del modelo cartesiano positivista dado que esta “forma hegemónica de organizar y defender el valor de la verdad científica sufre en la actualidad una crisis considerable”. Ya se encontró en Morín (1999) ideas que apoyan a la tesis defendida por Martínez Bonafé (2008). Según el primero de ellos, es necesario escapar del modelo reduccionista y tecnocrático con el que vienen discutiéndose las reformas educativas y curriculares. Pero, incluso este tipo de voces defienden la idea de ciertas iniciativas interesantes relacionadas con la búsqueda de mejora educativa donde el profesorado propicia situaciones que problematizan su práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro tipo de conocimiento. Así, la idea de desarrollar una investigación-acción participante se escucha en distintos foros, estando relacionada con “un saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que

se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva” (Martínez Bonafé, 2008).

4.5. Innovación y desarrollo competencial del alumnado: el caso de la competencia en comunicación lingüística

Acorde al objeto de estudio señalado en el capítulo I, interesa analizar cómo los procesos de innovación didáctica han abarcado el ámbito del desarrollo competencial del alumnado. Fundamentalmente y con mayor incidencia, cambios acontecidos a partir de que la Unión Europea (UE) entendiera la necesidad de dar respuesta a los desafíos que se derivan de la movilidad de sus ciudadanos y que, en consecuencia, favoreciera tanto la enseñanza como el aprendizaje de idiomas desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida, al tiempo que, sensibilizara respecto a la riqueza de la diversidad lingüística y cultural que existe en la UE. Evidentemente, estas propuestas se asentaban en la idea de que no podía existir una verdadera intercomunicación e intercambio cultural y económico en Europa, que genere sentido de conjunto y que evite situaciones de marginación y de xenofobia, si los ciudadanos de la UE no poseen instrumentos reales de comunicación a través del dominio de distintas lenguas.

Esta perspectiva condujo a la elaboración del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (2001) destinado, principalmente, a todas aquellas personas e instituciones (formales, no formales e informales) relacionadas con la enseñanza de las lenguas (autoridades educativas, autores de manuales, examinadores, formadores, profesorado).

Asumiendo un enfoque orientado a la acción, el mencionado documento incide en la idea de que quienes aprenden una lengua, lo hacen principalmente como agentes sociales, es decir, “como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción

concreto” (MCER, versión española, 2002, p. 10). Evidentemente, al señalar el protagonismo de las actividades de la lengua en los actos de habla, este documento presta una especial atención al hecho de que dichas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Es decir, identifica las tareas con las acciones que realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias, tanto generales como específicas para conseguir un resultado concreto. Así lo expresa (MCER, versión española, 2002):

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en jugo las estrategias que parece más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (p.9).

Evidentemente, tal como lo asume el MCER, distintas dimensiones (emocionales, sociales, lingüísticas, culturales, etc.) están interrelacionadas con el uso de una lengua pues, la *competencia en comunicación* implica el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, etc. que permiten la creación de mensajes desde códigos diferentes, así como, la producción y la distribución de los mismos utilizando los diferentes medios disponibles. Por lo tanto, esta competencia incluye el ámbito creativo, técnico, semiótico, social... En este contexto el MCER, al igual que lo hacen distintos referentes en este campo, conceptualiza dichas dimensiones mientras que, en paralelo, los procesos de enseñanza las interpretan desde la práctica.

Fruto de esta complicidad entre teoría y práctica, muchas son las voces docentes que, desde distintas áreas, analizan el papel de la escuela ante un alumnado que no está absolutamente formado para entender y/o producir todos los géneros textuales a los que se ve obligado a atender en su vida de estudiante y en las experiencias futuras (informes, fichas de investigación,

formularios, prospectos, instrucciones, etc.). Desde esta perspectiva se entiende que el uso apropiado del discurso (texto en contexto) no tiene nada que ver con el conocimiento explícito de las características del sistema de escritura, de las estructuras gramaticales o de cualquier otro ámbito lingüístico. Así, surge la necesidad de mejorar las habilidades y las destrezas lingüísticas básicas del alumnado entendiendo que las mismas no se desarrollan espontáneamente, aún interactuando en entornos letrados pues, siguiendo el MCER (versión española, 2002, p.11) “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”.

Este primer acercamiento a la relación entre teoría y práctica en torno a la comunicación lingüística (relación muy estrecha, con fronteras ciertamente muy difusas) permite considerar, siguiendo los aportes de Bronckart (2004, 2007), que, si se fija la atención en la actividad verbal generada en la dinámica del aula (es decir, en las producciones verbales -textos orales y escritos- que intercambiamos en contextos específicos con la finalidad de buscar un efecto determinado en el destinatario de la enunciación), se dispone de herramientas para conocer si realmente se está propiciando en el alumnado el desarrollo de las competencias que se pretenden. Más aún, se podrá evaluar las producciones verbales del docente para revisarlas en relación con qué y cómo ha enunciado las distintas indicaciones de trabajo (instrucciones, consignas, pautas, etc.): “*Con estas propuestas que estoy indicando... ¿qué es lo que estoy enseñando?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿para qué estoy enunciando determinadas indicaciones/propuestas?*” Y, con mucho interés, se puede analizar qué operaciones cognitivas está internalizando el alumnado mientras realiza las acciones externas que le proponen determinadas indicaciones/propuestas, así como, observar cómo lo hace cada uno de ellos atendiendo a las características de su propia diversidad.

En síntesis, teniendo en cuenta que Vygotski (1986) plantea la capacidad humana de desarrollar procesos psicológicos superiores a partir de la actividad interpersonal, resulta imprescindible relacionar, por un lado, las actividades externas que propone el profesorado al alumnado a través de los textos que

aquellos enuncian y, por otro, la internalización cognitiva que dicho alumnado tiene la posibilidad de realizar a partir de llevar a cabo las propuestas de dichos enunciados. Es decir, se hace hincapié en la conveniencia de analizar la actividad socio-discursiva que se genera en el aula (fundamentalmente, a partir de los textos con que el docente enuncia las indicaciones, instrucciones, consignas, pautas, etc. para indicar y guiar a su alumnado durante las tareas, las actividades y los ejercicios escolares) con la intención de comprobar si la actividad verbal que proponen dichos enunciados facilita llegar a lo que realmente pretendemos enseñar. Probablemente, grandes descubrimientos y muchas sorpresas pueden surgir en estos contextos de reflexión y conocimiento docente sobre los procesos de alfabetización (literacy) de nuestro alumnado. En este punto, cabe comentar la evolución que ha tenido del concepto de alfabetización pues, tradicionalmente, se lo ha vinculado con el conocimiento alfabético y de los códigos del lenguaje a través de la lectura, la escritura y la comprensión utilizando, prioritariamente, medios impresos.

Hoy en día, conforme la sociedad ha cambiado, se ha ampliado el concepto de alfabetización incluyendo en su perspectiva las habilidades, destrezas, aptitudes, etc. involucradas en la búsqueda, la selección, el análisis y el almacenamiento de la información, así como, su tratamiento y uso, independientemente de los códigos y las estrategias utilizadas. Es decir, desde el punto de vista histórico, cada etapa que ha evidenciado el desarrollo de las comunicaciones -en términos de códigos, técnicas y medios- se corresponde con un momento específico en la evolución de la competencia comunicativa y de las prácticas relacionadas con la cultura escrita y, en consecuencia, con los diferentes modelos de alfabetización. El informe *Eurydice Network*, en su edición 2011, *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practises*, expresa en los siguientes términos la relación entre el modelo de alfabetización actual y el éxito académico (la traducción es propia):

La palabra escrita está presente en todas partes y, por lo tanto, la lectura es una habilidad fundamental que cada vez se necesita más en prácticamente la totalidad de las esferas de la vida. Una amplia gama de las habilidades de lectura, incluyendo la lectura digital, es esencial para la realización personal y social de un individuo: para tomar parte activa e informada en la sociedad y, de ese modo, ejercer los derechos de la ciudadanía.

Las personas con inadecuadas habilidades para la lectura han visto limitadas sus posibilidades de vida en la sociedad actual. En esencia, el desarrollo de la capacidad de leer es un requisito básico para las demandas sociales y económicas de la sociedad del siglo XXI. La adquisición exitosa de las habilidades de lectura durante la infancia y la adolescencia es fundamental. Además, las habilidades de alfabetización son la base de la escolaridad pues, sin ellas, el éxito académico es inalcanzable. Es decir, el dominio de las habilidades de lectura no es sólo uno de los principales objetivos de la educación sino también, uno de los medios prioritarios para alcanzar el aprendizaje. La capacidad de leer es, pues, una herramienta fundamental para el ejercicio del derecho a la educación consagrado en la Declaración de Derechos Humanos (artículo 26). (p7).

Asimismo este informe *Eurydice Network* señala que, dotar a los ciudadanos con las habilidades de lectura (y las de escritura, conversación..., apostillamos nosotros) apropiadas a las exigencias de la sociedad actual ha sido uno de los principales objetivos de los sistemas de educación europeos a lo largo de muchas décadas. Sin embargo, tanto el aprendizaje como la enseñanza de estas habilidades son, respectivamente, procesos muy complejos. Por ello informa que, a la luz de los resultados obtenidos por los distintos países europeos en los estudios internacionales de evaluación de las habilidades de la lectura realizados durante la última década, el Consejo Europeo⁷ estableció un nuevo objetivo en relación con la posibilidad de reducir el porcentaje de adolescentes de 15 años con bajos logros en lectura, pretendiendo, en esta oportunidad, que en el año 2020 se llegue a menos del 15%.

El concepto de esta competencia tiene una larga historia teórica y no menor desarrollo en la práctica. Originalmente, se refería a la capacidad de los hablantes para utilizar sus habilidades lingüísticas de forma adecuada teniendo en cuenta el destinatario y el contexto (Chomsky, 1999). En otras palabras, era considerada una habilidad pragmática. Por su parte, Habermas (1981) la redefine como una habilidad pragmática universal, basada en reglas, que permite la interacción entre las personas (competencia que permite a los ciudadanos ser activos y participativos en la esfera pública). En este sentido, los

⁷ Conclusiones del Consejo Europeo del 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET2020). Education & Training 2010, Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000. Brussels: The European Union.

medios de comunicación actuales han dado lugar a grandes avances en las habilidades para crear y producir mensajes, cuestión que ha supuesto un salto cualitativo hacia adelante respecto al modelo anterior de comunicación de masas. La alfabetización mediática está relacionada muy estrechamente con este nuevo contexto e introduce un nuevo marco para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En esta línea, el MCER es un documento básico en el que, sin carácter prescriptivo, se describe el alcance de la competencia comunicativa en la actualidad, así como, los contenidos, las situaciones y los contextos en los que se pueden utilizar las lenguas y, por tanto, desarrollar dicha competencia. A partir de un conjunto de criterios comunes, destinados a la elaboración de los currícula y los programas, materiales y herramientas de evaluación de los conocimientos, su aplicación da coherencia y transparencia a la enseñanza de las lenguas en la UE porque puntualiza sobre la terminología, crea una base de reflexión común para los profesionales de las lenguas y establece unos puntos de referencia que propician la coordinación nacional e internacional, con el objetivo de planificar la enseñanza de las lenguas y relacionar los exámenes con los niveles europeos comunes, promoviendo mecanismos que ayuden a los organizadores de certificaciones en materia de lenguas a establecer relaciones entre los diplomas y los certificados emitidos por las diferentes instituciones educativas de acuerdo con las escalas descritas en dicho Marco.

Sin lugar a dudas, el MCER ha resultado ser para los ciudadanos de la UE un valioso aporte al desarrollo de la competencia plurilingüe -entendida como una posibilidad comunicativa importante a partir de la conexión e interacción entre unas y otras lenguas- ya que orienta en la realización de un amplio repertorio de interconexiones lingüísticas: concreción de cambios entre lenguas -expresión en una y comprensión en otra-; uso de estrategias desarrolladas en una lengua al utilizar otras; comprensión de lenguas desconocidas a partir de las ya conocidas; afianzamiento de la función mediadora del lenguaje; diseño de un perfil lingüístico cambiante y diverso; entendimiento de desequilibrios entre destrezas y el perfil pluricultural y plurilingüe alcanzado; respeto por otras culturas y supresión de estereotipos (pluriculturalismo); y mayor consciencia sobre los

recorridos que siguen, respectivamente, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (consciencia metalingüística).

Asimismo, ha dotado a los distintos países de la UE de instrumentos que acompañan el proceso de aprendizaje plurilingüe a través de la motivación, la destreza y la confianza para enfrentarse a nuevas experiencias lingüísticas dentro y fuera del aula. Es decir, se ha centrado en el desarrollo -de las distintas destrezas y habilidades implicadas en la comunicación plurilingüe- adaptado a las necesidades, las características y los recursos del alumnado, y en el aprovechamiento de los conocimientos previos en otras lenguas.

La competencia en comunicación lingüística

Las competencias básicas (CCBB) forman parte del nuevo modelo a aplicar en los contextos de educación plurilingüe. Es lo que denomina la *Estrategia de Lisboa* que pretende darle un impulso a la educación en el viejo continente.

Tal y como afirman Moya y Luengo (2008), la definición de las intenciones educativas en términos de competencias es preferible a otras formas de definición de las porque convierte en innecesarias algunas de las limitaciones en las condiciones para el aprendizaje que conforman los actuales modelos de escolarización y, en consecuencia, abre la posibilidad de nuevas condiciones que resultan mucho más consonantes con las necesidades y exigencias de las sociedades democráticas desarrolladas. Entre otras cosas, las competencias hacen innecesaria la fragmentación del contenido ya que facilitan su integración; evitan el aislamiento entre escuela y comunidad haciendo posible la integración del curriculum formal, no formal e informal; y contribuyen a su enriquecimiento mediante su vinculación con las prácticas sociales.

La consideración de las CCBB como un factor integrador del curriculum supone una gran oportunidad para mejorar no sólo el aprendizaje del alumnado sino el desarrollo profesional de los docentes y de los centros educativos. Teniendo en cuenta que el modelo de las CCBB puede contribuir a la consecución de los cinco niveles de integración curricular, se puede entender la presencia de la competencia en comunicación lingüística en la vida educativa y, de pretenderlo, propiciar procesos de mejora:

- La competencia en comunicación lingüística en el contexto de las tareas y las actividades que el profesorado propone actualmente en el aula. Se propone partir de la realidad -de las acciones que el alumnado vive cada día- y, desde ahí, observar si está presente la comunicación, a través de sus siete destrezas, para aprovechar todo lo ya logrado y definir el campo de mejora.
- La presencia de la competencia en comunicación lingüística en los diferentes elementos de los diseños curriculares: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Dado que esta competencia se desarrolla -en complicitad con los mencionados elementos curriculares- en el contexto de tareas relevantes, se trata de vivir ejemplificaciones para entender el nuevo proyecto curricular que, de forma pausada, es posible establecer: ¿qué elementos curriculares le presta cada materia a la comunicación?, ¿qué objetivos, contenidos y criterios están más relacionados en cada ámbito, materia y departamentos o ciclos?
- La presencia, en mayor o menor medida, de la competencia en comunicación lingüística en la metodología real del aula. Resulta adecuado reflexionar sobre los distintos modelos y/o métodos de enseñanza y su mejor adecuación al logro de esta competencia, así como, sobre la presencia de esta en la evaluación de tareas.
- La presencia de la comunicación lingüística en los distintos tipos del curriculum: formal, informal y no formal. Ahondar en la propuesta corresponsable para la mejora de la comunicación uniendo el papel de la escuela, la familia y la vida social, permite aprovechar el enorme caudal de esta triple responsabilidad diseñando tareas comunes y proyectos compartidos.

El MCER (2002) divide las destrezas lingüísticas en siete (surgidas a partir de la interrelación de tres grandes tipos: productivas, receptivas e interactivas). En la Figura 4.1 se muestra la organización de las mismas:

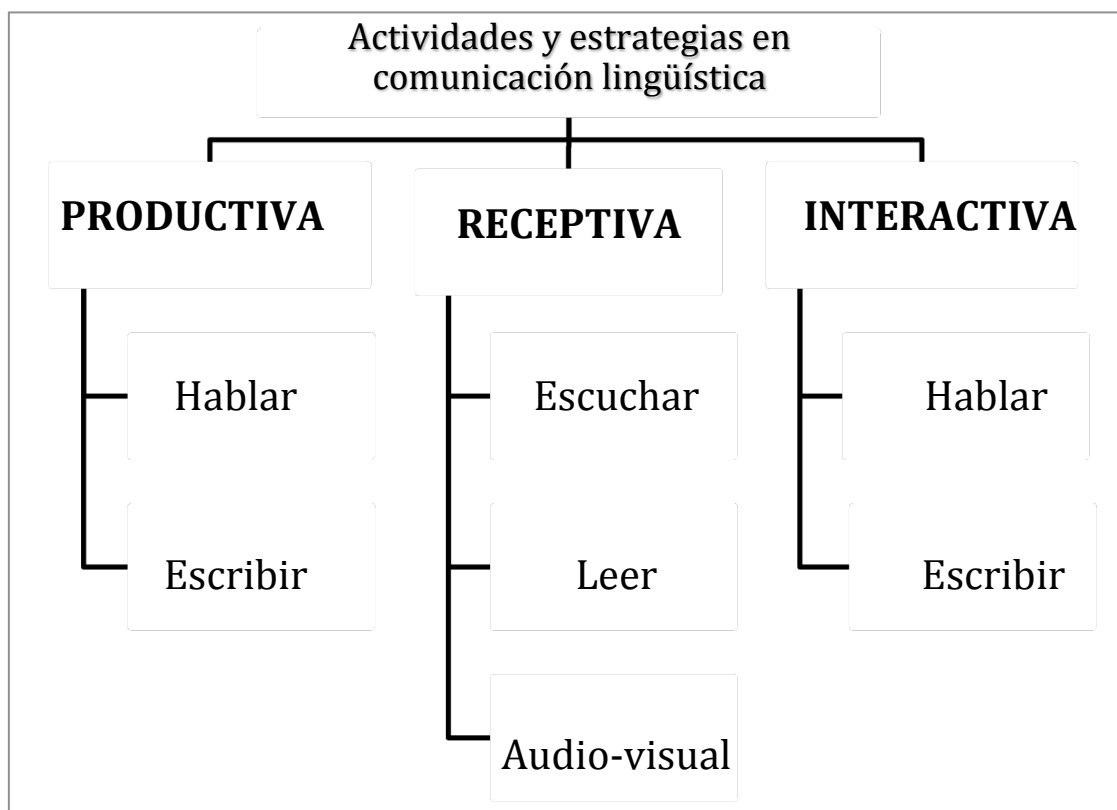


Figura 4.1. Actividades y estrategias en comunicación lingüística (MCER, 2002).

De este modo, las siete destrezas básicas serían:

1. Productiva hablar
2. Productiva escribir
3. Receptiva escuchar
4. Receptiva leer
5. Receptiva audiovisual
6. Interactiva conversar
7. Interactiva escribir

A partir de estas destrezas, D'Angelo y otros (2009) proponen las condiciones de éxito que posibilitarían el desarrollo de cada una de ellas (Tablas 4.3 – 4.9):

Tabla 4.3. Destreza Productiva – hablar (D’Angelo y otros, 2009)

1. Productiva hablar- SUBCOMPETENCIAS
1. Expresarse libremente – con la corrección propia de su propio nivel – explicando elementos de su vida cotidiana, expresando sentimientos, estados de ánimo, gustos, planes, rutinas...
2. Ser capaz de organizar y estructurar exposiciones breves para toda la clase sobre algún tema alejado de su experiencia cotidiana.
3. Saber utilizar diferentes géneros discursivos (familiares y académicos).
4. Realizar descripciones oralmente.
5. Formular y contestar preguntas.
6. Expresar opiniones.
7. Utilizar el lenguaje para cooperar con los y las compañeras y coordinar trabajo en equipo.
8. Reflexionar sobre hechos comunicativos que ocurren en el aula.
9. Memorizar y/o decir en voz alta palabras, oraciones, canciones, rimas, poemas, etc., ensayados previamente.
10. Exponer oralmente un relato leído (de película, cuento, novela, texto científico, etc.).
11. Exponer temas de estudio consultando notas tomadas durante el desarrollo de una exposición oral.

Tabla 4.4. Destreza Productiva – escribir (D’Angelo y otros, 2009)

2. Productiva escribir - SUBCOMPETENCIAS
1. Escribir (o copiar) palabras, oraciones y/o textos auténticos, recurriendo a las propias ideas de cómo se escribe (proceso de apropiación del sistema de escritura convencional).
2. Escribir palabras y frases partiendo de un apoyo visual y/o auditivo
3. Escribir con distintos tipos de grafía.
4. Escribir palabras conocidas con la ortografía correcta.
5. Construir textos a partir de modelos dados, preguntas orientativas, esquemas, etc. Reflexionar sobre ellos.
6. Construir textos libremente, relatando y/o describiendo experiencias, opiniones y/o sentimientos.
7. Escribir en diferentes géneros (expositivo, literario, científico, noticia, carta, comentario crítico, notas de opinión, etc.)
8. Escribir con coherencia y cohesión. Utilizar conectores entre oraciones y párrafos, en la escritura de los textos. Revisar y mejorar textos escritos en función de esa coherencia y cohesión.
9. Identificar, en las propias producciones escritas, contenidos de gramática y ortografía aprendidos, justificando en cada caso su uso.
10. Reconocer y utilizar los signos de puntuación y otras convenciones del lenguaje escrito
11. Resumir textos de estudio, tomando nota de una exposición oral o texto e informando por escrito acerca de lo estudiado. Agrupar, integrar, clasificar, jerarquizar y ordenar las notas tomadas.
12. Preparar y desarrollar exposiciones, entrevistas, debates, etc. con el objeto de profundizar en el estudio de diversos contenidos curriculares.

Tabla 4.5. *Destreza Receptiva - escuchar (D'Angelo y otros, 2009)*

3. Receptiva escuchar – SUBCOMPETENCIAS

1. Escuchar y seguir la línea argumental de la narración de un texto literario (cuentos, poesías, fábulas), explicación de un tema, relato de un acontecimiento, etc., con las ayudas necesarias.
2. Captar el sentido global de exposiciones orales (diálogos, relatos) emitidas por medios audiovisuales (radio, CD, DVD...) y pronunciadas con claridad y lentitud.
3. Extraer información específica de exposiciones orales emitidas por medios audiovisuales.
4. Escribir lo esencial de lo que se escucha (tomar apuntes), al mismo tiempo que presta atención a cómo continúa la exposición oral.
5. Organizar lo que escucha en esquemas o diagramas y otros signos que complementen el texto.
6. Entender instrucciones y secuencias de instrucciones dadas por el profesorado.
7. Escuchar con atención la lectura explicativa que hacen los demás (compañeros y compañeras de aula), así como sus comentarios y opiniones.
8. Escuchar y realizar tareas del tipo: relacionar, secuenciar, contrastar con la información visual, etc.
9. Escuchar y entender una canción previamente trabajada en clase (Utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social).

Tabla 4.6. *Destreza Receptiva - leer (D'Angelo y otros, 2009)*

4. Receptiva leer – SUBCOMPETENCIAS

1. Leer y entender palabras, frases y/o textos cortos con o sin ayuda visual.
2. Captar el sentido global de un texto corto, utilizando diferentes estrategias (adivinando el significado de palabras desconocidas, centrándose en las frases fundamentales para realizar la tarea, etc.)
3. Leer de forma autónoma y extraer información específica de un texto (noticias, instrucciones, explicaciones, etc.).
4. Captar la estructura interna del texto y su organización a través de diferentes tareas que focalicen la atención del alumnado (organigrama, mapa conceptual, funciones de cada párrafo, etc.).
5. Leer historietas o cómics por placer.
6. Leer libros por placer (que tengan un nivel lingüístico ligeramente superior al de cada alumno/a)
7. Leer textos en voz alta (con audiencia) utilizando la entonación adecuada en el marco de un contexto comunicativo específico.
8. Encontrar significados en los textos a través de procesos compartidos.
9. Leer en diccionarios, enciclopedias, atlas, periódicos, revistas, etc. para identificar la información que resulte necesaria en determinadas contextos comunicativos.

Tabla 4.7. Destreza Receptiva - audiovisual (D'Angelo y otros, 2009)

5.Receptiva – audiovisual - SUBCOMPETENCIAS

1. Comprender la idea principal de videos con lengua practicada con anterioridad y adaptada a su nivel. Extraer información específica de dichos vídeos.
 2. Identificar elementos y frases esenciales a través de la visualización repetida de un documento audiovisual.
 3. Familiarizarse con los diferentes formatos utilizados para la presentación de documentos audiovisuales (noticias, documentales, series, cuentos, películas, etc.).
 4. Distinguir el tema principal de las noticias de la TV con el apoyo visual que complementa el discurso.
 5. Leer, escribir y jugar con palabras a través de juegos de ordenador y procesador de textos.
 6. Leer y extraer información a partir de textos en internet.
 7. Guardar un texto en la memoria del ordenador y volver sobre él para hacer nuevas mejoras.
 8. Utilizar posibilidades comunicativas del entorno internet para la cooperación y el trabajo en equipo (*wiki, blogs, messenger, fóruns, diseño web, etc.*)
 9. Descubrir cómo el texto y la imagen se entrelazan en determinados géneros discursivos (historietas, comic, publicidad, etc.) para generar significados.
 10. Intercambiar ideas y datos que permitan aproximarse a la credibilidad de la información obtenida por diferentes medios y en diversas fuentes (periodísticas, televisivas, Internet, etc.).
 11. Reflexionar sobre los recursos publicitarios y sobre los efectos que se pretende provocar en los destinatarios.
 12. Participar en exposiciones y otras actividades audiovisuales organizadas en la comunidad educativa.
-

Tabla 4.8. Destreza Interactiva - conversar (D'Angelo y otros, 2009)

6. Interactiva conversar – SUBCOMPETENCIAS

1. Comunicar e intercambiar información interactuando con el maestro o la maestra o sus compañeros y compañeras.
 2. Entender y formular preguntas e instrucciones (dar o recibir una orden, pedir o dar algo, realizar una consulta...) y reaccionar lingüísticamente ante ellas.
 3. Interactuar en un juego utilizando el lenguaje como elemento de mediación.
 4. Cooperar con compañeros y compañeras (trabajo en parejas o equipo), utilizando el lenguaje como elemento de mediación.
 5. Conversar habitualmente en ámbitos familiares, escolares, de tiempo libre, etc. Atender lo que dicen los demás durante la conversación. Comunicar, intercambiar y comprobar información sobre actividades y gestiones habituales de la vida cotidiana y sobre actividades del pasado.
 6. Identificar el tema de una conversación, saber expresar e intercambiar opiniones sobre cuestiones inmediatas, realizar sugerencias y responder a ellas, tanto en contextos formales como informales.
 7. Seguir el hilo de la conversación durante períodos cada vez más largos.
 8. Comentar literatura, textos científicos o textos periodísticos en ámbito escolar (entre iguales y con adultos familiares y docentes).
-

9. Recomendar un texto que se ha leído, fundamentando la opinión con argumentos.
 10. Dialogar a través medios interactivos audiovisuales y virtuales con alumnos y alumnas de otros centros sobre temas que se adecuen a sus intereses.
-

Tabla 4.9. *Destreza Interactiva - escribir (D'Angelo y otros, 2009)***7. Interactiva escribir- SUBCOMPETENCIAS**

1. Transmitir a través de la escritura de textos concisos (cartas, notas, correos electrónicos, mensajes) información e ideas relacionadas con su entorno académico y personal.
 2. Escribir cartas siguiendo modelos dados.
 3. Escribir textos de diferentes géneros tomando en cuenta al destinatario o a los destinatarios (reales o imaginados) planificando el texto, elaborando la primera versión y las revisiones sucesivas hasta llegar a la versión final, con arreglo a intenciones comunicativas específicas.
 4. Escribir libremente textos auténticos, dando información sobre sí misma o experiencias vividas, para comunicar a los demás.
 5. Reescribir textos leídos y comentados ("escribir el texto con las propias palabras").
 6. Revisar aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión textual de lo que se ha escrito.
 7. Recabar, retener, jerarquizar, organizar y comunicar informaciones en contexto de estudio, con la ayuda de una persona adulta ("escribir para aprender").
 8. Producir textos críticos en relación con una obra literaria determinada (recomendar por escrito un texto leído).
-

Capítulo V

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con la alfabetización inicial: recorrido histórico y su repercusión en las prácticas didácticas actuales

5.1. Introducción

5.2. Alfabetización, cultura escrita y *literacidad*

5.2.1. Alfabetización inicial: contextos de enseñanza y aprendizaje.

5.3. Perspectivas teóricas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito

5.3.1. Teorías heredadas del empirismo: el conductismo

5.3.2. Teorías cognitivas o del procesamiento de la información

5.3.2.1. Modelos de adquisición de la lectura

5.3.2.2. Modelos de adquisición de la escritura: composición escrita

5.3.3. Aportes de la psicología genética

5.3.3.1. Constructivismo psico-genético operacional

- Niveles de conceptualización del sistema de escritura
- Procesos psicolingüísticos de la lectura

5.3.3.2. Constructivismo socio-histórico

5.4. El interaccionismo socio-discursivo y las comunidades de práctica

5.5. Implicaciones didácticas en los procesos de alfabetización inicial del alumnado: el caso de la evaluación y la construcción de la identidad lectora y escritora

5.1. Introducción

Pensar en la alfabetización de los niños implica, fundamentalmente, formar lectores y escritores que actúen en distintos contextos comunicativos guiados por las intenciones propias de cada momento interactivo. Es decir, hacer uso de la alfabetización (en lengua materna y en otras, como es el caso del castellano para los extranjeros en situación de inmigración), se asocia con tener ideas y estrategias para resolver distintas situaciones que se presentan cotidianamente. Evidentemente, en este proceso, la escuela tiene un papel fundamental y, acorde a los objetivos planteados por este estudio (especificados en el capítulo I) relacionados con, entre otros, la indagación de los modos para apoyar la formación de lectores y escritores competentes en la población infantil identificada con dificultades en este proceso de alfabetización inicial; se requiere analizar cómo el saber científico “lengua” se transforma en saber para ser enseñado y luego en saber aprendido y, como tal, transita como objeto de discurso por los diversos géneros textuales escolares.

Interesa en este apartado, por tanto, investigar las características de esta *transposición didáctica*, en tanto línea que va desde el objeto de la ciencia, pasa por el objeto a enseñar y resulta en un objeto de aprendizaje. Vernet (1975) es el primero en utilizar esta categoría para explicar las transformaciones que sufre el saber científico cuando se convierte en objeto de conocimiento a enseñar en el aula, pero es Chevallard (1985) el que lo desarrolla. Surgió como concepto en el campo de la enseñanza de las matemáticas y ha hecho su incursión en el de la lengua (Bronckart y Schneuwly, 1996; Bronckart y Plazaola-Giger, 1998; Canales-Trevisi y Rosat, 1997). Es decir, interesa indagar qué situaciones o experiencias didácticas son las apropiadas para que el objeto de enseñanza “lengua” se corresponda, en su esencia elemental, con el objeto de ciencia “lengua”.

Se analizan en los siguientes apartados, por tanto, las principales teorías explicativas del aprendizaje centrando la atención en la implicación de estas en los procesos de enseñanza que sobre el lenguaje escrito proponen.

5.2. Alfabetización, cultura escrita y *literacidad*

En líneas generales alfabetizarse significa disponer de la palabra, hablada y escrita. Es una actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca una serie de factores (Gómez Palacios, 2000):

- a) el aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura: la participación y observación de situaciones alfabetizadoras posibilita el conocimiento de qué, cómo y para qué sirve leer y escribir;
- b) un proceso de intercambio social y cognitivo con el medio y con otros sujetos alfabetizados: los intercambios comunicativos con otras personas y con el medio provocan la obtención de información relacionada con el aprendizaje (Vigotsky, 1978).

En la actualidad, y asumiendo a Gee (2000) y el concepto de *giro social*, se ha producido un cambio de dirección en los estudios de este campo, pasando de una perspectiva que concebía la lectura y la escritura como habilidades cognitivas inherentes al ser humano, sin considerar los aspectos contextuales, a plantear la lectura y la escritura como prácticas sociales, históricas y culturales. Además, los cambios producidos en las últimas décadas en relación con la variedad, diversidad y amplitud de prácticas sociales de lectura y escritura (teniendo en cuenta, fundamentalmente, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y la revolución tecnológica que se ha instalado en las formas de comunicarse entre las personas, relacionado directamente con cuestiones de ámbito educativo, social, cultural y/o político) hace replantearse la adecuación del término *alfabetización* o, al menos, la necesidad de diversificarlo hablando de *alfabetizaciones*. Es decir, si bien para leer o escribir un texto impreso y un texto electrónico se necesita cierto repertorio de habilidades, como reconocer letras y palabras, hacer inferencias, construir significados apoyándose en el contenido del texto, poner en marcha cierto control metacognitivo, entre otras. Pero un texto impreso y uno electrónico presentan ciertas diferencias que influyen de manera significativa en la naturaleza y dinámica de la conducta lectora: 1) el texto electrónico puede ser interactivo y atender requerimientos

específicos de un lector; 2) el diseño de un texto electrónico puede incorporar medios que guían al lector en su exploración, facilitando y estimulando así la lectura; 3) la estructura hipermedial de un texto electrónico permite al lector la consulta de múltiples puntos de información complementaria, y disponer de abundantes recursos multimedia (audio, video, animaciones, fotografías, etc.); 4) además del alfabeto, la producción de textos electrónicos incorpora otros sistemas de representación (Mc Kenna, Reinking, Labbo y Kiefer, 1999).

En síntesis, a la luz de las tecnologías se perfila un concepto distinto de alfabetización que incluye la adquisición de otras destrezas: la capacidad para escribir y enviar un mensaje electrónico, leer y escribir documentos en formato hipermedial, buscar y seleccionar información en Internet, etc. (Bolter, 1998).

Asumiendo estos cambios en los modos de leer y de escribir, a finales del siglo XIX surge el término *literacy* en ámbito anglosajón internacional, cobrando fuerza en la década de los setenta y ochenta del siglo pasado. Una corriente dentro de los estudios basados en la *literacy* que analiza en profundidad este término desde una perspectiva social, es la conocida como los Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies) (autores como Brian Street, David Barton, Mary Hamilton forman parte de este enfoque). Proponen que la *literacy* (o *literacies*) sea entendida como un conjunto de prácticas sociales que incluyen eventos mediados por textos escritos asociados a distintos contextos de la vida de las personas.

En este entramado no se puede olvidar el término de cultura escrita que, originariamente, queda supeditada a aspectos individuales relacionados con las propias capacidades para leer y escribir; cuestiones que originan, a su vez, diversas formas de participar en las sociedades letradas. Estas mismas dimensiones -social e individual- se manifiestan desde un plano histórico y temporal: por un lado, la relevancia de la cultura escrita se relaciona con el proceso de transformación que han seguido sus formas de existencia en el mundo, desde sus orígenes (*lo que los usuarios de la lengua escrita han hecho en un momento dado*); por otro, se ubican las historias de vida particulares de los individuos que aprenden a leer y a escribir junto a su nivel de logro (*lo que*

realmente hace la gente con la lectura y la escritura). Por ello se torna necesario esclarecer algunos de los sentidos que se le da al término “cultura escrita” y algunas de las situaciones en las que se “somos usuarios” de las culturas escritas.

En la década de los sesenta del siglo pasado, la cultura escrita comienza a ser un campo de discusión para las distintas disciplinas que integran las ciencias sociales y humanas: teoría literaria, antropología, sociolingüística, psicología, historia, lingüística, semiótica y análisis del discurso, entre otras.

Bajo el argumento de que el principio alfabético de “una letra-un sonido” era más económico que otras formas de escribir y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Godoy, 1968; Havelok, 1988), surgen las primeras discusiones académicas sobre la cultura escrita donde se la vincula a la escritura alfabética⁸.

La cultura escrita se inicia a partir del momento en que se descubrió la utilidad de la escritura para registrar distintos aspectos de la vida cotidiana; ser una persona alfabetizada equivalía simplemente a saber leer y escribir, y en otros tiempos, la alfabetización equivalía a saber firmar un documento (Vincent, 2000). Las posibilidades que ofreció el texto escrito se incrementaron cuando éste se empleó como medio de comunicación social, superando las barreras de la distancia y el tiempo. Las personas podían leer información sobre acontecimientos pasados con la consiguiente oportunidad de ser discutidos en el tiempo presente. En cierto modo, la letra escrita se convirtió, de esta manera, en un instrumento de poder para quienes la practicaban. En palabras de Bautista (2007, p. 591):

El conocimiento del lenguaje escrito dio y da poder a quienes lo conocen y utilizan, pues, a través de él, pueden plasmar y hacer prevalecer sus percepciones, reflexiones y concepciones del mundo.

La cultura escrita aporta, por tanto, el sentido del valor y la dignidad humana con independencia del momento en que se aprende a leer y a escribir. Es decir, se

⁸ La noción de escritura alfabética referida ha sido cuestionada al considerarse etnocentrista o excluyente por las limitaciones que implica respecto a otros idiomas cuyos sistemas fonéticos no se representan alfabéticamente (por ejemplo, el chino y el japonés) (Kress, 2003, p.22 citado por Kalman, 2008, p. 109).

tiene consenso en que leer la prensa, o textos literarios, o comunicarnos por medio escrito... acrecienta la conciencia y comprensión del mundo. Cuando se lee se obtiene conocimiento. Pero cuando se escribe, nos preguntamos acerca de lo que sabemos y de lo que entendemos, participando de “los registros”, formando parte de ellos.

La cultura escrita es, acorde a lo expresado en el capítulo I, algo más que disponer de documentos sino, siguiendo a Castedo y Zuazo (2011), supone disponer de herramientas para interpretar el mundo:

Los textos, una vez fijados, pueden dar lugar a versiones, a otras maneras de decir lo dicho (...) esta capacidad de ver el mismo mundo bajo diferentes versiones es algo aún menos sencillo que acceder a los soportes de la lectura y a los instrumentos de escritura [puesto que] lleva toda una vida entender las versiones del mundo de los otros y tomar conciencia de los cambios de versiones del propio mundo que la escritura posibilita (...); [en esta cuestión] reside una de las tareas más importantes de la escuela, no sólo leer y entender, también entender lo que otro entendería. No sólo escribir para que se entienda, también escribir teniendo en cuenta lo que otro entendería y manejar el lenguaje con conciencia acerca de cómo, probablemente, incidiría en los otros. (p.2)

En esta misma línea de análisis de la estructura y la acumulación de significados del texto, Olson (1995, p. 336-337) plantea que la cultura escrita también implica el desarrollo de un “metalenguaje verbal” a través del cual hablamos y pensamos sobre el texto tomando en cuenta las intenciones de los autores y su interpretación en determinados contextos. Es una manera de referirse a las propiedades de un texto, pues las personas también se interesan por estas cuestiones: como está dicho algo, sus versiones intencionales, los efectos sobre unos y otros al usar el lenguaje de otra manera.

La noción de cultura escrita se ha asociado al concepto de alfabetización que propuso Freire (1970) relacionado, además, con la conveniencia de favorecer el aprendizaje de la escritura como símbolo de poder que ofrecía a la población disponer esta herramienta. Este miedo, que posiblemente aún sobrevive, se relaciona con el modo en que se fomenta la cultura escrita. En relación con este planteamiento, Meek (2008) señala que:

(...) la asociación de la escritura con el poder es un rasgo permanente (...) cuando examinamos cómo se enseña a escribir a los niños y cómo se introduce el proceso de utilizar la escritura para sus intenciones y propósitos propios (...) [damos lugar a] una rápida adquisición de la cultura escrita [puesto que] se aprende a leer lo que se quiere expresar con la escritura. (p. 45)

Es más, acorde a lo señalado en párrafos anteriores, conceptos como alfabetización, *literacy* y cultura escrita están íntimamente relacionados no lográndose un acuerdo conclusivo en cuanto a su definición, pues no todos los idiomas pueden traducir estos términos (fundamentalmente *literacy*) (Barton, 1994; Baynham, 1995; Kalman, 2008; Kress, 2003).

A fin de captar la complejidad de la cultura escrita, se habla de literacidad en ámbito español (Zavala, 2002); en el portugués, *letramento* (Masagão Ribeiro, 2003); *lettrisme*, en el francés (Kalman, 1993); o en el inglés, *literacy* (Graff, 2008). Con el fin de reunir la gran variedad de acepciones que conlleva el concepto de cultura escrita, Harris y Hodges (1995) editan un diccionario donde identifican hasta treinta y ocho términos relacionados bajo el título *tipos representativos de alfabetización* (p.141).

En el último siglo se ha asumido que saber leer y escribir guarda consonancia con el desarrollo económico, social y político (Graff, 2008). La posible división que se da entre los que saben y no saben leer y escribir, o entre las sociedades letradas o las analfabetas abrió importantes debates acerca de las políticas y esfuerzos educativos pues el acceso a la cultura escrita y la alfabetización de la población contribuyen al desarrollo democrático, a la estabilidad y el crecimiento económicos y a la competitividad de los mercados, pero también a la armonía social. Godoy y Watt, en la década de los setenta, realizan un minucioso estudio acerca del desarrollo económico y social en términos evolutivos, concluyendo, al respecto de la industrialización, que ésta era el destino *natural* de las sociedades analfabetas (Sachs, 1992).

Los modelos analizados por Street (2003), dieron cuenta de dos posibles conceptualizaciones sobre cultura escrita: el autónomo y el ideológico. Ambos modelos pretendieron cuestionar los efectos de transformación atribuidos a la cultura escrita (Vincent, 2000). El modelo autónomo considera la lectura y la

escritura como actividades que, en sí mismas, no se contextualizan en la vida social. Este modelo viene a considerar que el analfabetismo de una sociedad es una de las principales causas que impiden el comportamiento democrático y cívico o el desarrollo social y económico óptimos. De ahí que los gobiernos promuevan estas ideas en sus políticas. El modelo ideológico considera que la cultura escrita trasciende las habilidades técnicas y neutrales de leer y escribir, es una práctica social situada, pues como afirma Street (2003):

(...) se incrusta en principios epistemológicos socialmente contruidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y la escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son *ideológicas*, siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura para dominar y marginar a los demás. (p. 78)

En este sentido, las creencias sobre la propia cultura escrita condicionan los usos de la lectura y escritura e incluso cómo se enseñan (Barton, 1994, citado por Kalman, 2008, p. 113). Implícitamente, Street (2003) confirma la forma plural de cultura escrita (culturas escritas) pues considera la inmersión de la comunicación oral en la lengua escrita, cuestión que invoca determinados textos escritos.

En síntesis, en relación a la discusión expuesta hasta aquí sobre la conceptualización de cultura escrita, se plantea un análisis del concepto atendiendo a las acepciones que contempla su terminología estableciendo cuatro ámbitos: los basados en la adquisición de un *nivel básico de lectura y escritura* (Hasan, 1996); propuestas centradas en su carácter de *funcionalidad* (Levine, 1986); la tendencia que le otorga *poder* (Baynham, 1995); los que analizan su postura *crítica* (Luke, 1995).

Respecto la relación de la cultura escrita con el concepto de *alfabetización básica* –actividades de reproducción y decodificación de la letra-, autores como

Resnick y Resnick (1988) han señalado cómo las habilidades de leer y escribir han permitido a una gran cantidad de población acceder a prácticas de cultura escrita que con anterioridad se promovían solamente entre unos cuantos (élite educada), por tanto, señalan que “se ha dado una transición importante en las expectativas que conciernen a la cultura escrita” (p. 190).

En relación con el aspecto *funcional* de la alfabetización y su relación con la cultura escrita se refiere al uso de capacidades en la vida diaria, a la adaptación del individuo a las exigencias sociales (Scribner, 1988).

La *noción emancipadora*, focalizada en la figura de Paulo Freire (1970), aporta un nivel de interpretación superior respecto a las dos acepciones de cultura escrita descritas en los dos párrafos anteriores. A través de su teoría analiza la relación entre *alfabetización y poder*, por ello propone que el acceso a la cultura escrita se constituye en una herramienta fundamental para comprender y transformar el mundo. Kalman (2008) analiza esta mirada en los siguientes términos:

La educación en general, y la lectura y la escritura en particular, son una forma de leer el mundo, de tal forma que el acceso a la cultura escrita permite comprender las relaciones de poder, cómo participar en ellas, y lo más importante, cómo transformarlas a través de la acción social y política. (p. 120)

Para Freire la escuela es sinónimo de libertad, ya que en ella se le asigna al conocimiento, como la adquisición de nociones correctas sobre el origen, la reproducción y el cambio del mundo físico y de la vida social; el dominio del lenguaje en su forma culta como herramienta para organizar y expresar el pensamiento propio, las emociones propias y comprender las expresiones de los otros. En este sentido, conocer es dar un paso fundamental en dirección de la libertad de pensar, del libre ejercicio de la crítica del abandono de nociones mágicas o de supersticiones sobre el mundo y las personas. De modo que Freire postula la enseñanza de la lengua escrita en modelos de ruptura de cambio y de transformación total, como una acción alfabetizadora en la acción de educar es auténticamente humanista, que procura la integración del individuo a su realidad

nacional en un proceso de recreación y de búsqueda, de independencia y a la vez de solidaridad.

Por último, el sentido *crítico* del término cultura escrita implica asumir, según Freebody (2008):

Un proyecto político que conecte profundamente lo individual con los intereses públicos (...) [siendo] la preocupación central de la educación en la cultura escrita crítica (...) encontrar maneras de enseñar cómo lograr una apreciación ideológica productiva de la organización social, la conducta humana y el lenguaje. (p.107)

La visión social de la alfabetización trata de entender la cultura escrita de la sociedad atendiendo a la complejidad de sus prácticas de uso. Esta cuestión es central en los estudios actuales de la cultura escrita, pues es importante valorar el impacto de la lectura y la escritura en sociedades con escaso uso del lenguaje escrito. Por ello es importante considerar que en las sociedades donde hay pocas oportunidades para leer y escribir, los agentes que pueden hacerlo son importantes agentes de cultura entre sus familiares y conocidos.

Siguiendo a Freebody (2008), el papel de estos mediadores va más allá del “énfasis cognitivista de las estrategias individuales de lectura y escritura [así como] a las visiones lingüísticas que se limitan a los aspectos gramaticales en el manejo y producción de textos” (p. 109). Es decir, la complejidad de la lengua escrita se comprende en su contexto de uso.

5.2.1. Alfabetización inicial: contextos de enseñanza y aprendizaje

El concepto de alfabetización inicial puede ser relacionado con el derecho a aprender a leer y escribir. Ahora bien, esta cuestión ¿implica solamente aprender las primeras letras? Efectivamente, de reducirlo a este aspecto limitado se caería en el peligro del analfabetismo funcional. Así pues, ¿en qué consiste la alfabetización inicial? La respuesta a esta pregunta se relaciona con la creación de prácticas sociales de lectura y escrita relacionadas con el ingreso en el dominio de la lengua escrita, esto es, ¿por qué y para qué leemos y escribimos? Y ¿qué nos aportan estas prácticas? (Flores, Lerner y Melgar, 2011).

La escritura (y la lectura), en tanto actividad inserta en el habla e inmersa en ella, se considera el origen de la cultura escrita. Los primeros registros datan de hace unos cinco mil años (teniendo en cuenta que existimos desde hace cincuenta mil años, es relativamente una creación reciente). La escritura permite fijar la palabra para hacerse visible y poder ser leída, vuelve visible el lenguaje oral, dando paso a su permanencia. En sus comienzos se empleó para preservar las cosas importantes de tal forma que la copia y la creación propia estuvieron muy distantes, especialmente en la Edad Media. No obstante, la escritura ha estado siempre sujeta al cambio, poniendo de manifiesto el característico empeño de nuestro pensamiento, así como la multiplicidad de la conciencia moderna. Desde este punto de vista, es importante reparar en lo que verdaderamente posibilita la escritura para tenerlo en cuenta cuando se articulan procesos de enseñanza dirigidos a los niños en su proceso de alfabetización inicial.

La adecuación de estos procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños se relaciona, de una parte, con los últimos avances en la comprensión de estos procesos y, de otra, con los contextos sociales en que son usuarios de la cultura escrita. Así, los niños aprenden a leer y a escribir a pesar de la distancia que puede haber entre los inicios en el uso de la cultura escrita y las expectativas que presentan las familias y las escuelas acerca de cómo aprenderla; esta cuestión se manifiesta especialmente en el uso que dan a las habilidades aprendidas ni bien sienten el poder de su control. La curiosidad y disfrute que sienten los lectores y escritores habituales a propósito del lenguaje y sus funciones, o su sensibilidad y tacto al hablar, son señales importantes para comprender cómo lo aprenden y usan tempranamente. Este descubrimiento, que acontece antes de ir a la escuela durante el aprendizaje del habla, les permite intuir el uso de las palabras y sus fronteras, por ejemplo: para controlar a los demás reiterando el “no”, cuestión que genera un efecto inmediato de poder sobre los demás; para convertir en objetos de juego la similitud de los sonidos que se dan entre distintas palabras; para descubrir la permanencia del objeto a través del juego “cu-cú, ¡tras!”; para descubrir los límites del sentido y el sinsentido, cuestión que puede hacerles mucha gracia; para disfrutar el sonido de las palabras jugando a crear rimas, aspecto muy presente en las canciones y

retahílas populares infantiles; etc. En este sentido, ser usuario de la cultura escrita no puede reducirse al hecho de recibir información para conocer los hechos pues, como seres humanos, interpretamos, somos sensibles a los contextos de nuestra propia experiencia. (Meek, 2008, pp. 85-86). Además de que, como señala Ortiz (2005), “nunca se termina de aprender a leer, sino que se sigue en el proceso de aprendizaje mientras sigamos leyendo (p. 61).

Entendiendo el contexto natural de aprendizaje como lugar del acceso inicial a la cultura escrita, interesa analizar los efectos que se producen en el encuentro entre modelos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura que se desarrolla en algunas aulas en el periodo de alfabetización inicial, y las nuevas perspectivas del aprendizaje (acorde a lo expresado en el capítulo I). Si el uso de la lectura y la escritura va más allá de las maneras tradicionales de leer y escribir, es decir, se relaciona con el conocimiento social que aportan las sociedades actuales, ¿cómo se debe enseñar y aprender?

Este análisis conduce a una cuestión clave: la capacidad indagatoria que presenta el docente como usuario de la cultura escrita puede generar cambios o no en su forma de enseñar. Cuando se constata que el alumnado no ha aprendido satisfactoriamente el sentido social de leer y escribir cabe preguntarse e indagar acerca de otras posibles maneras de enseñar con el fin de superar esta realidad. De esta manera, el docente puede comprometerse con la definición de lo que es cultura escrita en el contexto social de su propia aula (Meek, 2008). En la construcción de este complejo sistema se considera la riqueza que aporta la diversidad del alumnado, aprovechando las oportunidades de enseñanza que pueden darse entre unos y otros, así como desde los niños hacia el propio docente. En este sentido, la cultura escrita no es ajena a las diferencias, más bien, las requiere para constituirse como tal. Este hecho se relaciona con las –también– diferentes formas que presentan los niños en sus procesos de aprendizaje.

Por último cabe señalar los aportes que Kalman (2003) realiza en torno a los conceptos de apropiación, participación y acceso para ayudar a explicar que las personas acceden a las prácticas sociales de lectura y escritura cuando participan en su uso con quienes las conocen y utilizan. En particular se propone

“explorar el acceso a la cultura escrita como un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir” (p. 39). En este sentido, asume una perspectiva teórica que concibe a la alfabetización (*literacy*) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura. Se trata de una auténtica herramienta social para la comunicación humana. Por tanto, los procesos de enseñanza que organicen secuencias didácticas que propongan leer y escribir con ajuste a distintas intenciones desde los primeros años de escolaridad, facilitarán a los aprendices, en tanto les permiten desarrollar sus capacidades lingüísticas y comunicativas, una futura integración a la comunidad de lectores y escritores, y al mundo letrado en general.

5.3. Perspectivas teóricas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito

La enseñanza tradicional de la lectura y la escritura se enmarca en diversos conceptos y tendencias metodológicas. A cada uno de ellos le corresponde una determinada manera de hacer y proponer el aprendizaje de la lengua escrita pues, todos ellos dan cuenta de una gran diversidad de propuestas didácticas que, en ocasiones, se denominan *métodos*, otras veces, *enfoques didácticos*. Se propone un recorrido por las tendencias principales en los apartados expresados a continuación.

5.3.1. Teorías herederas del empirismo: el conductismo

El conductismo concibe el aprendizaje como el conjunto de cambios observables en la conducta. Desde esta perspectiva los aspectos de abstracción mental fueron cuestionados al no ser directamente comprobables provocando, según Miller (2006), que “la percepción se convirtiera en discriminación, la memoria en aprendizaje, el lenguaje en comportamiento verbal y la inteligencia en lo que las pruebas de inteligencia medían” (p. 80).

Esta forma de organizar la enseñanza en el campo educativo considera al alumno como el “receptor” de los contenidos a aprender (Rincón Bonilla, 2007). Por tanto, el objetivo se centra fundamentalmente en recibir información para ser adquirida dada la interpretación del sujeto como una *tabula rasa*, incapaz de determinar la estructura de su conocimiento ni cuáles son los procesos mentales que necesita usar para ello.

Esta mirada, tal y como refiere Castells (2006), describe la alfabetización como “un sistema de transcripción gráfica del lenguaje oral” (p.27), cuestión relacionada, a su vez, con la adquisición de la habilidad para codificar y decodificar las letras en sonidos centrando su aprendizaje en la adquisición de habilidades observables y medibles que implican básicamente procesos psicológicos de tipo perceptual y motriz.

Según Solé y Teberosky (2001), las perspectivas conductistas, descomponen los momentos que pueden integrar del proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura de tal forma que, en el caso de la lectura se entrenan, de forma separada, habilidades perceptuales, pre-lectoras y lectoras. En el caso de la escritura, habilidades motrices, pre-escriptoras y escritoras.

El supuesto de aislar y descomponer la palabra hasta las unidades más simples, esto es, en sílabas y letras, se antepone al supuesto global de formar palabras y frases (Solé y Teberosky, 2001; Castells, 2006). Se pretende progresar en el aprendizaje enseñando secuencialmente. Para ello, se ejercitan procesos psicológicos perceptivos y motrices que anteceden a la presentación gradual de letras y sonidos, ordenándolos de más simples (los cortos y frecuentes) a más complejos. (Flórez y Gómez, 2013).

En esta misma línea, Ertmer y Newby, (1993), indican que las teorías conductistas adhieren a criterios reproductivos (no creativos), por lo que el proceso de leer debe ser enseñado antes que el de escribir. Bajo el mismo criterio, se promueve el desarrollo de: la memorización; la transferencia de la información (refiriéndose a la aplicación del conocimiento aprendido en nuevas formas o nuevas situaciones (sílabas, palabras) que presentan características

similares, de esa forma se permite que las conductas se transfieran a través de elementos comunes); la progresión ordenada en los niveles de desempeño (de los simples a los complejos); los refuerzos para inducir el desempeño.

Esta perspectiva provoca, por tanto, que el texto, la información externa (como producto final observable), cobre una especial importancia, frente al papel de los procesos internos que el sujeto lleva a cabo en la actividad de leer o escribir.

En esta línea cabe pensar que las metodologías de enseñanza que se basan en esta perspectiva, en relación con las funciones del lenguaje que privilegian (véase apartado 2.3 del capítulo II en relación con dichas funciones), se centran básicamente en la función metalingüística (explicando y ejercitando las normas lingüísticas de acuerdo con el nivel de complejidad considerado por el que enseña, sin tener en cuenta cómo reelabora cognitivamente ese conocimiento cada uno). De este modo se inhibe el uso del lenguaje escrito en auténticos actos comunicativos hasta que se evidencie el dominio de los códigos escritos convencionales, es decir, durante varios años. Más aún en los casos de alumnos que presentan algún tipo de problema en su proceso de alfabetización.

Las prácticas basadas en el proceso estímulo-respuesta utilizan la repetición de la lectura y la escritura a través de la memorización de letras y sílabas para formar palabras y oraciones, no considerando el lenguaje que se escribe como un sistema de representaciones que permite comunicarse, ni las conceptualizaciones cargadas de errores cognitivos como una herramienta de uso lingüístico mientras se descubre la forma convencional. Estas propuestas centran su preocupación en buscar “modos adecuados” para “presentar” el sistema de escritura a los alumnos a través de distintas sensaciones más que comprender los procesos de reelaboración cognitiva de esa información en el contexto de la diversidad del aula. Así, la relación entre el método (tanto de corte sintético como analítico) y la “madurez neurológica” del niño, y no la necesidad comunicativa, guía el proceso de enseñanza de la lengua escrita. En esta misma línea, la preocupación por las características del contenido y del método parece obviar que los alumnos llegan a las aulas habiendo iniciado ya un proceso de construcción respecto al uso y funcionamiento de la lengua escrita.

En relación con los procesos de enseñanza relacionados con la escritura y la lectura proponen una separación de ambos procesos (desvirtuado el auténtico uso de la lengua escrita) considerándolos como una cuestión mecánica que se adquiere mediante la memorización de letras, sonidos y sílabas que, finalmente, forman palabras y oraciones, es decir, que leer es decodificar lo escrito en sonido y que escribir es transcribir gráficamente el lenguaje oral.

En síntesis, los principales métodos de enseñanza de la lectura y la escritura desde perspectivas conductistas se resumen en la Figura 5.1

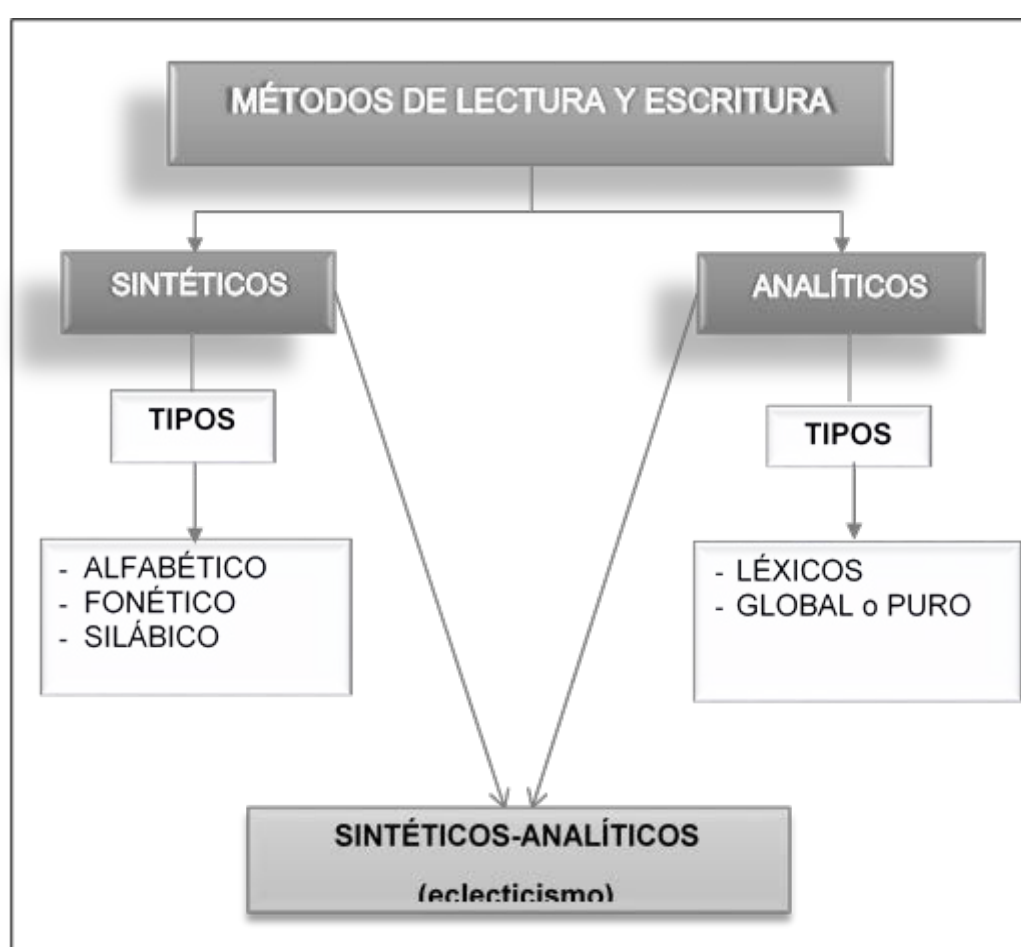


Figura 5.1. Tipología de métodos tradicionales de enseñanza de lectura y escritura

La primera tendencia, los *métodos sintéticos*, se basa en que los componentes de las palabras (letras y sílabas) constituyen un pilar indispensable para lectura y la escritura. Siguiendo este modelo, se requiere comenzar con la enseñanza de estos elementos para después de efectuar numerosos ejercicios, combinarlos en

formas lingüísticas de mayor complejidad. Se lleva a cabo, por tanto un proceso de síntesis a partir de letras aisladas a sílabas.

La segunda tendencia, los métodos *analíticos*, surge como reacción al método sintético, apoyándose en los descubrimientos psicológicos de Ovidio Decrolí y, sobre todo, en el sincretismo, es decir, en la percepción global del niño. Estos métodos defienden que, partiendo de la significación de las palabras, su configuración fonética y gráfica peculiar; hacen llegar al alumno al conocimiento de las letras mediante el análisis de sus elementos.

La tercera tendencia es la ecléctica, caracterizada por una conjugación de los elementos *sintéticos-analíticos*, considerando que en esa materia de enseñanza se realiza un doble proceso de análisis y síntesis. Al mismo tiempo, se dirigen tanto a desarrollar una actitud inteligente del alumno ante los textos, como a proporcionarle las técnicas indispensables para el reconocimiento, identificación de palabras y rapidez de lectura.

5.3.2. Teorías cognitivas o del procesamiento de la información

A partir del último tercio del siglo pasado, conforme avanzó la psicología como disciplina de referencia para explicar los procesos de aprendizaje, se desarrollaron investigaciones sobre los procesos cognitivos en relación con la apropiación de la lengua escrita que pasó, de este modo, a ser considerada un objeto de aprendizaje, y las conceptualizaciones que tienen de este objeto, tanto quienes aprenden (los niños) como quienes enseñan (el profesorado), ampliamente valoradas.

Así, los grandes aportes al planteamiento del procesamiento de la información en relación con la adquisición de la lectura y la escritura, se han producido en las décadas de los ochenta y los noventa del siglo pasado. Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) refieren que los principales aportes se deben a las investigaciones de, entre otros, Charle Perfetti (1986), David Rummelhart y James McClelland (1986), y Fernando Cuetos (2003). Respecto a los campos de

procesamiento de información que se activan y coordinan en el niño cuando aprende a leer y a escribir, han destacado las investigaciones de Marilyn J. Adams (1996) y Anne Van Kleeck (1998).

La psicología cognitiva agrupa los procesos en función de su grado de automatización. Así se considera que existen unos procesos de bajo nivel o automáticos y procesos superiores o controlados. Un proceso es automático cuando se ejecuta sin afectar a otra actividad cognitiva que el sujeto esté realizando en paralelo. Los procesos controlados, por el contrario, necesitan y consumen recursos atencionales. De ahí que la decodificación de las palabras que se refiere al reconocimiento y comprensión de las palabras escritas, o su codificación en la escritura deban estar automatizadas en los sujetos expertos, que pueden dedicar así todos sus recursos cognitivos a la comprensión y expresión escritas, cuya meta es la construcción del significado del texto.

Estos procesos no son simétricos, lo específico de la lectura es la identificación de palabras (Crowder, 1985) aunque no es una condición suficiente para una lectura competente. Los procesos de decodificación pueden darse sin necesidad de los de comprensión, sin embargo, la situación contraria difícilmente podría darse.

En síntesis, según el planteamiento de las corrientes cognitivas, los procesos de primer nivel, como la decodificación y la codificación, deben llegar a dominarse hasta resultar automáticos y dar paso a subprocesos cognitivamente más exigentes, como la comprensión o la composición (McCarthy y Raphael, 1992).

Los modelos de procesamiento de la información (en relación con la lectura y la escritura) comparten, de manera general, los siguientes supuestos: 1) los procesos consisten en una cierta cantidad de subprocesos que se emplean para desempeñar tareas especializadas; 2) los lectores y escritores operan en varios subprocesos; y 3) la competencia en lectura y escritura se determina por el grado de atención que se necesita para operar los subprocesos (Flórez y Gómez, 2013).

Estos tres supuestos pueden evidenciarse en varios modelos de procesamiento de la información para el caso de la lectura y la escritura pero, de manera general, se considera un proceso interactivo de construcción del conocimiento. La naturaleza de la ejecución y del proceso de adquisición del lenguaje escrito se caracteriza por cuatro rasgos que la determinan: constructivo, activo, estratégico y afectivo.

- *Proceso constructivo:* la apropiación del lenguaje escrito es un proceso paulatino y no significa aprender un mero sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura) para transcribir las correspondencias entre fonemas y grafemas, sino que implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto (Ferreiro y Teberosky, 1979), en el que combina las demandas de las tareas y sus conocimientos previos. Una implicación educativa de esta característica es que, en el contexto de las aulas, el profesorado fomente y prepare a los alumnos para esta actividad constructiva explicitando la finalidad y las estrategias a utilizar y activando los conocimientos de los niños a través del diálogo, de la formulación de preguntas proporcionando de este modo un ambiente estimulante para el desarrollo del lenguaje escrito.
- *Proceso activo:* autores como Ausubel, Bruner, Piaget o Vygotsky, aportan que en cualquier proceso de aprendizaje es necesaria la implicación activa del sujeto que participa en la tarea. El nivel de actividad, vendrá determinado por el tipo de tarea, su dificultad y el propósito que se tenga.
- *Proceso estratégico:* para ser un buen lector o escritor se requiere además ser competente desde el punto de vista de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan ajustándolas a las demandas de las tareas y de las situaciones que se les plantean. La escritura implica poner en marcha estrategias de planificación, de generación y organización de las ideas, de revisión del texto ya elaborado, etc.
- *Proceso afectivo:* la relación entre cognición y afecto o motivación ha sido señalada insistentemente en psicología y educación. La estabilidad

emocional, el autoconcepto, el interés por aprender, en definitiva, los factores afectivo/emocionales influyen significativamente en los logros de alumno. Para muchos niños sus primeros contactos con la lectura y la escritura no significan una experiencia positiva sino un fracaso y frustración cotidianos.

Las actividades de leer y escribir, desde una perspectiva cognitiva y acorde a lo expresado hasta el momento, se remiten al dominio del reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y la composición o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita). Esta propuesta se basa en los niveles de procesamiento de la lectura y escritura, los cuales pueden agruparse en tres categorías: niveles léxico, sintáctico y semántico.

Para leer lo primero es percibir los símbolos escritos o gráficos que se deben identificar y descifrar para poder llegar a la captación del mensaje escrito. Las cadenas de símbolos deben ser reconocidas como palabras. Después se deben reconocer las relaciones entre las palabras, su orden y la estructura sintáctica subyacente. Igualmente, se debe integrar el significado de las frases en un todo, atendiendo a los componentes semánticos. En síntesis, se describe cada uno de estos procesos:

- *Procesos léxicos*: Conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras. Se considera que en esta memoria convergen las distintas informaciones lingüísticas (fonológica, semántica y ortográfica) que se van acumulando sobre las palabras y que constituyen la materia prima o las unidades con las que los lectores o los escritores construyen el significado.
- *Procesos sintácticos*: Habilidad para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí. Conocimiento sobre la escritura gramatical básica del lenguaje. Son factores sintácticos el orden de las palabras, el tipo y complejidad gramatical de la oración, la categoría de las palabras, los aspectos morfológicos de las palabras, etc.

- *Procesos semánticos*: Su objetivo es la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto. Estos procesos también se encargarían de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores.

5.3.2.1. Modelos de adquisición de la lectura

El interés por estudiar el proceso evolutivo en la adquisición de la lectura y escritura es relativamente reciente. Los modelos datan de los años ochenta del siglo pasado en adelante y la mayoría se centran en los períodos iniciales y en el desarrollo de los mecanismos específicos. Caracterizan este desarrollo en una serie de etapas o como un proceso continuo. Una muestra representativa de cada tipo de modelo de este periodo respecto a la adquisición de la lectura se muestra a continuación:

- a) *Modelo de Frith (1985)*. Realiza una propuesta en la que integra el desarrollo de la lectura y la escritura de palabras. Incluye tres etapas: logográfica, alfabética y ortográfica:
 - I. En la etapa logográfica los niños reconocen globalmente un número reducido de palabras valiéndose de su configuración global y de una serie de indicadores gráficos, como por ejemplo la forma, los colores, el contexto que los rodea, etc.
 - II. En la etapa alfabética hay que ser capaz de distinguir las letras, de segmentar las palabras y aplicar las correspondencias grafema-fonema y combinar los sonidos para producir las palabras.
 - III. En la etapa ortográfica se reconocen de una manera directa las reglas de correspondencia grafema/fonema.
- b) *Modelo de Perfetti (1985, 1991)*. Este modelo defiende que la adquisición y desarrollo de la lectura no puede entenderse como una sucesión de etapas sino que sería un proceso continuo de ampliación de la cantidad y calidad de las representaciones de las palabras. Cuanto más automatizados estén los procesos fonológicos de bajo nivel mayor será la

comprensión lectora a la que se podrá dedicar el máximo de recursos cognitivos.

- c) *Modelo de Chall (1979)*. El modelo de desarrollo de la eficiencia lectora es parecido al modelo propuesto por Firth pero contempla la progresión que abarca desde el momento cero en el desarrollo de la lectura hasta llegar al máximo de esta habilidad.

Una de las preocupaciones que guían muchos de estos estudios sobre el aprendizaje de la lectura es comprender los procesos de apropiación de la misma como aspecto fundamental para asegurar su enseñanza en el ámbito escolar y familiar.

La *corriente psicolingüística* que se dedica a dicho estudio, distingue dos vertientes de investigación: la primera se dedica a explorar acerca del *procesamiento superficial del texto* y los mecanismos de reconocimiento de palabras; la segunda indaga sobre el *procesamiento semántico*, donde los aportes más importantes se presentan en las investigaciones de Van Dijk y Kintch (1983; 1995) a partir del modelo estratégico de comprensión del discurso. Según Vaca (2003), dicho modelo expone la idea de que en el proceso de apropiación lectora es necesario tener en cuenta muchas variables explicativas derivadas del propio sujeto. Lo expresa en los siguientes términos:

El proceso de lectura no está basado en reglas y por lo tanto no es preciso, algorítmico. Más bien se trata, según su perspectiva, de un proceso muy flexible y dinámico, estratégico, determinado en gran medida por las características del sujeto que lee (o que escucha), de su conocimiento del mundo, de sus expectativas, del modelo de situación que él sea capaz de elaborar y a través del cual dará significación y cohesión a los elementos leídos. (Vaca, 2003, p. 102).

En esta línea, los resultados de las investigaciones de Jorge Vaca (1997; 2003) ayudan a esclarecer el hecho de que hay una regularidad en la evolución de los agrupamientos mediante los cuales los niños y las niñas procesan el texto escrito. Aplicando sistemáticamente un procedimiento cuantitativo de codificación basado en la proporción del texto que es oralizado mediante agrupamientos –**unidades de procesamiento léxico** que informan

principalmente acerca de la unidad o unidades predominantes de procesamiento que el lector utiliza, y pueden ser definidos como el fragmento de lenguaje oral que un observador externo percibe sin segmentación interna alguna y que se corresponde con elementos del texto escrito- o **unidades de procesamiento subléxicos** (unsilábicas, bisilábicas), **uniléxicos** (palabra por palabra), **biléxicos** (dos palabras) y **poliléxicos** (varias palabras). Para Vaca (2003):

[...] hay una diferencia significativa que está de acuerdo con la hipótesis establecida: las niñas y los niños pequeños tienden a procesar el texto mediante unidades pequeñas, subléxicas o uniléxicas, mientras que los mayores lo pueden hacer ya mediante unidades mayores predominantemente bi- y poliléxicas. El hecho de que dichos resultados sean similares tanto para población hispanófono como francófono parece estar relacionado con los procedimientos de procesamiento que el niño va usando y éstos, a su vez, pueden estar relacionados con la evolución de las conceptualizaciones que el niño va logrando sobre el sistema de escritura. (p. 120).

5.3.2.2. Modelo de adquisición de la escritura y de la composición escrita

La escritura también ha sido estudiada desde una perspectiva de desarrollo y procesamiento de la información. Si bien los estudios de la psicología cognitiva habían estado centrados especialmente en la lectura, desde hace varias décadas la psicología cognitiva se interesó por estudiar la evolución y el desarrollo de la escritura. Distinguen, al igual que en la lectura, *dos rutas*: la *fonológica* y la *ortográfica* (Cuetos, 1991; Cuetos y Valle, 1988; Ellis, 1990; Valle-Arroyo, 1989):

- La vía *fonológica* (indirecta o no léxica) utiliza mecanismos de conversión o reglas de correspondencia fonema-grafema para obtener la palabra escrita. En las lenguas transparentes, el uso de esta vía sería suficiente para asegurar una producción correcta de todas las palabras y pseudopalabras.
- La vía *ortográfica* (directa, visual o léxica) recurre a un almacén, el léxico ortográfico o grafémico, donde estarían almacenadas las

representaciones ortográficas de las palabras que ya hayan sido procesadas con anterioridad.

En el caso de los modelos explicativos de la composición escrita desde esta perspectiva, hasta los años setenta del siglo pasado predominaron los organizados en torno a etapas que, en tanto secuenciales, concebían la composición escrita como un proceso lineal y unidireccional seguido de una serie de fases. Han sido muy influyentes en la enseñanza de la escritura. Establecieron tres etapas:

- *Preescritura*, dedicada a la búsqueda de ideas y planificación.
- *Escritura*, en la que se produce el texto constituyendo el primer borrador.
- *Reescritura*, para reelaborar el borrador hasta llegar al texto final.

En los ochenta del siglo pasado, estos modelos fueron sustituidos por los cognitivos o de desarrollo, los cuales intentan explicar los procesos que lleva a cabo el escritor, las operaciones, estrategias y conocimientos que debe poseer y cómo interactúan entre sí todos estos aspectos. Desde la perspectiva del desarrollo se reconoció que las formas más comunes de la escritura inicial eran los garabatos, dibujos, sucesiones de letras no fonéticas, ortografía fonética inventada y ortografía convencional (Sulzby y Barnhart, 1992).

En relación con la composición escrita, Hayes y Flowers (1980) identifican tres grandes determinantes: **planificación** (*planing*), **traducción** (*translating*) y **revisión** (*reviewing*). Estos procesos están sometidos a un sistema activo de control y de guiado que haría de la composición un proceso cíclico y recursivo en sí mismo.

El **proceso de planificación** consiste en la búsqueda de ideas e información y en la elaboración de un plan de escritura. Está integrado por tres subprocesos:

- Establecimiento de metas u objetivos generales en función de la audiencia y tema escogido.

- Generación de ideas o del contenido a partir de su memoria o consultando fuentes externas por diversos medios. Esta búsqueda está determinada por las metas y las características de la audiencia.
- Organización. El escritor se ocupa tanto de la organización local de las frases como de la jerarquización de las ideas y organización global del texto, adoptando el tipo de estructura que cree más conveniente para sus propósitos.

El **proceso de traducción**, conocido también como producción del texto o **textualización**, consiste en convertir las ideas en palabras escritas. Implica la tarea de recuperar los elementos léxicos, los procesos sintácticos para estructurar las palabras y las frases en forma adecuada y la integración de los componentes semánticos. En este momento el escritor está constreñido por factores que pertenecen al ámbito grafomotor, lingüístico (niveles léxico, sintáctico y semántico), textual y contextual.

En el **proceso de revisión** el escritor trata de mejorar el texto hasta que toma su forma definitiva. Supone la detección y corrección de errores, precisar y comprobar la coherencia de las ideas o el grado de cumplimiento de los objetivos propuesto. Abarca dos subprocesos:

- Edición y lectura del texto: donde se identifican los problemas, las redundancias, los errores, las formulaciones imprecisas, las lagunas.
- Reedición del texto y nuevas revisiones: para corregir los errores y problemas detectados y conseguir el ajuste a los objetivos. Puede implicar el cambio de orden de los párrafos, la incorporación o supresión de partes de un texto.

La planificación, textualización y revisión no proceden de forma lineal o en una secuencia fija, sino que el escritor va desplazándose por estos procesos de un modo interactivo, volviendo a ellos de manera recursiva ya que están sometidos a un sistema activo de control metacognitivo, que guía y controla la construcción del texto en cada momento.

La composición de un texto no sólo sirve para comunicar sino que también puede servir para la elaboración del propio conocimiento. El diálogo interior consigo mismo que implica la composición de un texto y el esfuerzo por intentar expresar los conocimientos, hace que éstos se transformen estableciendo nuevas relaciones entre ellos. Para estos autores, la función de elaboración del conocimiento es inherente al acto de escribir (función epistémica del lenguaje).

Más adelante, Hayes (1996) revisó el modelo e incluyó el reconocimiento de otros cuatro elementos más:

- la memoria a largo plazo del escritor;
- el contexto de producción del texto;
- los procesos cognitivos implicados en la producción; y
- los componentes afectivos.

En la *memoria a largo plazo* están almacenados una serie de conocimientos relevantes para su propósito:

- El conocimiento del tema o de la información específica que quiere transmitir.
- El conocimiento de la audiencia a la que va destinada el texto, que le permitirá adoptar la perspectiva de los lectores potenciales.
- El conocimiento del lenguaje escrito y sus convenciones (reglas de correspondencia fonema-grafema, reglas gramaticales, sintaxis, esquemas formales sobre la escritura que pueden adoptar los textos,...)

En el *contexto de producción* del texto se trata de los objetivos de la escritura e incluye los aspectos motivacionales (para qué se escribe, la intencionalidad que se persigue con el texto), las características de la audiencia (a quién se dirige) y por cómo interpreta la tarea el escritor. En función de este conjunto, el texto se está reelaborando continuamente hasta su versión final.

En el *procesamiento* propiamente dicho, es decir los procesos y operaciones concretas que lleva a cabo el escritor, influyen todos los factores citados antes.

Respecto a los componentes afectivos, se consideró la influencia de aspectos internos del individuo tales como objetivos, predisposiciones o creencias.

Además de ello, Hayes (1996) consideró la planificación como parte del proceso de reflexión (*reflection*) que abarca la solución de problemas (*problems solving*), toma de decisiones (*decision making*), inferencias (*inferencing*) y la misma planificación (*planning*). Así mismo, renombró la traducción (*translator*) como producción textual (*text production*) y la revisión (*reviewing*) hasta la interpretación textual (*text interpretation*), de la cual forma parte la reflexión (*reflection*) y la producción textual (*text production*), todo bajo el control de tareas específicas de revisión (McCutchen, 2005, citado por Flórez y Gómez, 2013).

En los últimos años, se ha podido llegar a un consenso sobre los subprocesos que conforman el proceso de elaboración de un texto: *planificación/reflexión – transcripción/producción – revisión/edición*.

En aras de sistematizar los detalles de los subprocesos referidos en el acto de la escritura, las autoras Cuervo y Flórez (1992, 1993, 2004) y Flórez, Arias y Guzmán (2006) describieron estas tres etapas en profundidad. En la Tabla 5.1 se presenta una síntesis de este trabajo.

Tabla 5.1: Descripción de las etapas en la composición escrita (Flórez y Gómez, 2013)

PLANIFICACIÓN /REVISIÓN	Conjunto de ideas que el escritor construye con el fin de lograr el objetivo del texto y el impacto esperado en los potenciales lectores. El plan de un texto no queda completamente cerrado con antelación, puede modificarse o acomodarse de acuerdo con las necesidades de la persona que escribe. Esto es, forma parte del proceso mismo de escribir. Incluye todos los aspectos concernientes al propósito del texto y a la manera en cómo se logra presentar a sus futuros lectores.
TRANSCRIPCIÓN /PRODUCCIÓN	Primera versión puesta sobre papel o en pantalla del ordenador donde se ensaya el repertorio de recursos del lenguaje y el estilo más apropiado para el escrito. Requiere que el autor realice una transcripción ajustada a las ideas formuladas en el proceso de planificación. No tener previsto un proceso de planificación pone en riesgo el rumbo

	del proyecto de escritura mientras redacta el texto.
REVISIÓN /EDICIÓN	Exige la realización de varias versiones en su proceso de revisión. En este punto ayuda considerablemente la lectura de otros, además de la propio, para lograr el objetivo del proyecto de escritura.

Interesa analizar en cada una de estas etapas los subprocesos de escritura que se desarrollan (Bereiter y Scardamalia, 1987; McCutchen, 1988; Cameron y Wang, 1999; Littleton, 1998; Lee, Kamiloff-Smith, Camero y Dodsworth, 1998; Boscolo y Ascorti, 2004; Daiaute, 1986; Daiaute y Dalton, 1993). En la Tabla 5.2 se presenta una síntesis de los principales aspectos indagados a este respecto por parte del equipo de Bereiter y Scardamalia (1987).

Tabla 5.2: Factores cognitivos en el desarrollo de la escritura de los niños (Bereiter y Scardamalia, 1987).

PLANIFICACIÓN Y OTROS PROCESOS REFLEXIVOS	<p>Todos los escritores, incluidos los niños, hacen planificación, sin embargo, los escritores inexpertos lo hacen menos.</p> <p>El protocolo de planificación de un niño revela poca planificación conceptual explícita antes de la escritura y frecuentemente consiste en que el niño dice en voz alta las palabras al tiempo que las escribe. Algunos análisis muestran que los niños empiezan a escribir al minuto siguiente de haber recibido la instrucción y se muestran incrédulos cuando les dicen que algunos escritores se toman 15 minutos o más antes de escribir.</p> <p>Hasta los niños más pequeños muestran señales de planificación cuando los contextos son significativos, así, adaptan el texto que producen (en ocasiones de manera oral) para lectores específicos: presentes o ausentes físicamente, o que varían de acuerdo a su edad o escenario.</p>
PRODUCCIÓN TEXTUAL	<p>La producción textual de los niños es sensible al desarrollo a través de múltiples niveles: a partir del esquema de trabajo (<i>task schema</i>), de los procesos cognitivos y de los recursos de memoria.</p> <p>Respecto a la tarea, estudios empíricos han mostrado que los niños escriben textos más largos y de mejor calidad cuando se les proporciona un patrón de conversación durante la escritura. Es por eso que una enseñanza efectiva de la escritura para los niños debe incorporar colaboración activa.</p> <p>Los procesos cognitivos que describe el niño son: deletreo (<i>spelling</i>), transcripción (<i>handwritten transcription</i>) y generación o creación del texto (<i>text generation</i>). En los niños, procesos como</p>

	<p>el deletreo y la transcripción son retos importantes.</p> <p>En la escritura, el deletreo está subsumido en el proceso de transcripción; la enseñanza directa en estos procesos aumenta la fluidez de la escritura y mejora el proceso de generación del texto. Esta última se refiere a la producción mental del mensaje lingüístico, que implica la conversión de ideas en palabras, oraciones y unidades más largas de discurso en la memoria de trabajo. La coherencia y la cohesión también hacen parte de la producción textual.</p>
REVISIÓN	<p>La revisión depende de buenas estrategias de lectura. Los autores afirman que los procesos que se requieren para la revisión pueden ser problemáticos para los niños pequeños. Sin embargo, se ha encontrado que cuando se trabaja con un lector (el cual puede ser otro niño) los escritores revisan con mayor eficacia.</p> <p>Los niños emplean esquemas de revisión enfocados en aspectos superficiales y mecánicos en vez de revisiones sobre el sentido del texto.</p> <p>Para los escritores pequeños la instrucción debe dirigirse hacia los múltiples aspectos del proceso de revisión.</p>

La adquisición y desarrollo de los procesos de lectura y escritura, así como la ejecución de los subprocesos implicados, requiere también de *habilidades metacognitivas y metalingüísticas* relacionadas.

La *metacognición* (Garner, 1987, 1992), en un sentido amplio, es lo primero que el individuo hace cuando determina y ajusta la estrategia a seguir para pensar y aprender. También es definida, siguiendo a Kellogg (1994), como el proceso que implica pensar acerca de la manera en que se piensa. Responde, pues, a la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje e implica que el individuo:

- adopte una actitud consciente frente a una tarea de aprendizaje y ante lo que debe aprenderse;
- seleccione, despliegue y modifique las estrategias a medida que se involucra en un aprendizaje;
- conozca lo que significa pensar y aprender efectivamente;
- internalice las condiciones bajo las cuales aprende y piensa de manera efectiva;

La estrategia metacognitiva potencia el aprendizaje al guiar a los estudiantes durante el proceso de pensar; además, ayuda al aprendiz a que siga un curso de acción inteligente a medida que piensa acerca de un problema, toma decisiones o intenta comprender una situación o texto. La metacognición, en definitiva, es uno de los mecanismos que favorece el aprendizaje de los individuos, concretamente, la forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en su alfabetización inicial.

En relación con el *metalenguaje* se considera la habilidad para reflejar diferentes niveles de conciencia sobre la naturaleza y las propiedades del lenguaje. Por tanto, se refiere a habilidades para comprender el lenguaje como un código convencional y arbitrario, y el lenguaje como un sistema constituido por diferentes elementos.

A medida que los conocimientos y procesos de bajo y alto nivel que se adquieren se hacen más complejos, se desarrollan procesos de metalenguaje y metacognición. En este sentido, diferentes investigaciones relacionadas con metacognición y metalenguaje (recogidas por Flórez, Torrado, Mondragón, y Pérez, 2003, Flórez y Cuervo, 2005, Flórez, torrado y Mesa, 2006a, Flórez, Torrado y Arias, 2006b, Jolibert, 1995 y Hurtado, Restrepo y Cano, 2005) señalan un aspecto importante: la necesidad de exponer de forma temprana a actividades ricas en situaciones de lectura, escritura, resolución de problemas y uso del lenguaje oral, ya que estas actividades promueven las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para el desarrollo de destrezas metalingüísticas y metacognitivas.

5.3.3. Aportes de la psicología genética

La psicología genética, centrada en el estudio del desarrollo cognitivo, se caracteriza por dar un papel principal a la actividad mental constructiva del sujeto en el proceso de aprendizaje y por considerar que el motor de conocimiento es la organización de la acción (entendiendo acción como los actos que buscan contemplación, transformación o comunicación sobre el mundo), se rescata al sujeto cognitivo que construye activamente sus estructura de conocimiento.

Plantea que el conocimiento no se origina en el sujeto ni en el objeto de conocimiento, sino que surge de la interacción entre ambos. Además hace énfasis en la guía cultural hacia el desarrollo y el aprendizaje de los niños por medio de la interacción con pares y adultos o con personas más diestras en una habilidad.

Esta corriente, toma como base los mecanismos propuestos por Jean Piaget y Lev Vigotsky, quienes son sus autores pioneros, para poner al niño en la posición de indagador activo que se plantea sus propios problemas y trata de comprender la naturaleza del lenguaje escrito y de su función comunicativa y cultural, considerando al mismo tiempo la naturaleza cognitiva y social de la alfabetización (Barreto, Gutierrez, Pinilla y Parra, 2006; y Johnson, 2005).

Surgen en esta dinámica las dos principales corrientes de la psicología genética cognitiva: el **constructivismo psicogenético operacional** y el **constructivismo histórico cultural**. En líneas generales, según Solé y Teberosky (2001) y Castells (2006), algunos rasgos distintivos del constructivismo son:

- a) considerar que los aprendizajes logrados por el niño antes de la escolaridad forman parte del proceso de alfabetización;
- b) afirmar que la lectura, la escritura y el lenguaje oral se desarrollan de manera interdependiente; y
- c) asegurar que la alfabetización debe verse dentro de los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar y resalta el papel preponderante que tienen las reflexiones y elaboraciones de los niños dentro de estos contextos.

El interés de ambas corrientes se centra en los procesos cognitivos más complejos, como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje y la formación de conceptos. Establecen una relación estrecha con la alfabetización inicial:

- a) **el constructivismo psicogenético operacional** (influido por la epistemología genética de Piaget). Esta corriente se centra en el individuo y en las conexiones que elabora a partir de la interacción con el código escrito, mostrando un marco evolutivo de dicho aprendizaje. Este trabajo de investigación ha sido ampliamente desarrollado por Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1991, 1999, 2002, 2003); y
- b) **el constructivismo socio-histórico**, también denominado psicología genética histórico-cultural (influida por Vygotski). Esta perspectiva teórica incorpora aspectos sociales y contextuales para explicar la alfabetización.

En un acercamiento al recorrido que han tenido la enseñanza de la lengua escrita materna con relación a los procesos de aprendizaje desde esta perspectiva, bien reconocido es que Piaget (1969), Vigotsky (1979), Ausubel (1983), Ferreiro y Teberosky (1979) en el panorama internacional y Solé (1992), Camps (1994), Castelló (1997), Cassany (1999), en el nacional, entre otros muchos, han estado presentes a la hora de concebir y experimentar las características de dicho aprendizaje, entendiéndolo en términos de construcción de conocimientos significativos y valiosos.

Los enfoques disciplinares que se generaron a partir de estas investigaciones coinciden en considerar que tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados, es decir, que leer y escribir son, básicamente, actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo. Dentro de esta amplia comprensión epistemológica se han desarrollado diversas teorías y modelos que dieron luz sobre los procesos lingüísticos y pragmáticos de la enseñanza del lenguaje escrito, y el desarrollo de la alfabetización.

5.3.3.1. Constructivismo psico-genético operacional

Finalizando la década de los setenta del siglo pasado y centrando el análisis en principios del sistema de escritura, las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana

Teberosky (1979) revolucionaron la forma en que se concebía el aprendizaje de la escritura. Sus estudios permitieron conocer los eventos que realizan los niños para reconstruir el principio alfabético desde el punto de vista del niño que aprende a leer y a escribir. De tal forma que mostró cómo el niño va asimilando la información, las hipótesis que se plantea y las soluciones que genera en el proceso. Los periodos de evolución con las respectivas hipótesis que el niño construye sobre el sistema de escritura “se elaboran al intentar comprender las reglas de composición y de distribución gráfica de las letras en las palabras” (Solé y Teberosky, 2001, p. 468).

Es decir, durante todo el proceso de alfabetización, el niño va creando hipótesis para explicarse la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. Esto genera una constante necesidad de reelaborar dichas ideas, acorde a lo expresado en el siguiente apartado.

▪ **Niveles de conceptualización del sistema de escritura**

Ferreiro (1986) afirma que las escrituras infantiles siguen una línea de evolución regular, a través de diversos medios y situaciones (culturales, educativas, idiomáticas, etc.) y distingue tres grandes momentos o *niveles*:

- La *distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico*: diferenciación entre el dibujo y la escritura.
- La construcción de formas de diferenciación bajo control progresivo de los *ejes cualitativo (variabilidad interna) y cuantitativo (cantidad mínima)*.
- La *fonetización de la escritura*: se inicia con el periodo silábico y termina con el alfabético.

Tal y como sucede con cualquier construcción cognitiva, la escritura comporta una interacción entre el individuo y la lengua escrita, en tanto objeto de conocimiento: los niños formulan hipótesis respecto a cómo se escribe, las van mejorando a medida que las ponen a prueba en distintos actos de escritura y se

enfrentan a distintos conflictos cognitivos. Esto les permite evolucionar en sus descubrimientos. Por ejemplo, cuando los niños escriben, a partir de cierto momento evolutivo, grafican y comienzan a analizar la emisión oral de las palabras: hacen recortes silábicos que guían la escritura siguiendo una progresión de acuerdo con el orden de emisión de la palabra.

En un estudio posterior, Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García Hidalgo (1996) analizan el tema de los límites de la palabra. Afirman que, desde el punto de vista lingüístico, la escritura, distinta a los enunciados orales, se segmenta sólo a nivel de la palabra. La palabra tiene límites imprecisos y variables, de acuerdo con su posición en el enunciado; en este sentido, se puede decir, según estas autoras, que la palabra como unidad es definida solamente en la escritura y no fuera de ésta. Esto hace que, para un niño con pocas experiencias lingüísticas con el lenguaje escrito, sea difícil comprender convencionalmente la segmentación de las palabras. Lograr la comprensión de la palabra convencional, separada y separable, implica un problema cognoscitivo complejo: requiere incursiones por la *hiposegmentación* (tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas) y por la *hipersegmentación* (tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas).

En síntesis, se registra que la construcción del sistema de escritura (las letras, el valor sonoro, sus formas, los signos especiales, las relaciones entre dichos elementos, la ortografía, etc.), como cualquier proceso cognitivo, se caracteriza por sucesivas estructuraciones y reestructuraciones.

Evidentemente, si bien los aportes desde la psicogénesis han sido un eje fundamental para identificar que el proceso de fonetización está mediatizado por las conceptualizaciones que los individuos poseen en torno a la constitución interna de la sílaba de su lengua (es decir, la fonetización, tanto en la escritura como en la lectura, no se reduce a un reconocimiento de los fonemas en la oralidad para lograr una equivalencia uno a uno con la letra), también lo han sido para generar una amplia gama de investigaciones que al respecto centran

ámbitos más específicos. En este caso se sitúan, entre otras, las de los equipos coordinados por Vaca (1997) y Hachen (2002).

Este último, analizando el proceso de reestructuración de la fonetización, tal como se refirió en párrafos anteriores, consideró que de no intermediar un adecuado andamiaje (Bruner, 1980) que permita el desarrollo de una profunda reflexión metalingüística, se produciría un enquistamiento del proceso de construcción que se reflejaría en la supremacía, casi exclusiva, de sílabas tipo CV (consonante-vocal), cuestión que impediría el logro de un auténtico nivel alfabético. Para interpretar cómo se puede realizar dicho andamiaje, interesa desentrañar el rol que las conceptualizaciones en torno a la constitución de la sílaba tienen en el proceso de fonetización que presupone el pasaje de un nivel silábico a uno alfabético: una buena y adecuada instrucción (Vigotsky, 1992) basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas debe favorecer la puesta en crisis de la hipótesis del niño y promover la incorporación de nuevos elementos a la sílaba. En tal sentido, después de su estudio, realizado en lengua castellana, describe pormenorizadamente los distintos niveles de este proceso. Aportes estos significativos para la actuación didáctica en la zona de desarrollo próximo de cada escritor aprendiz, siguiendo a Vigotsky, en busca del desarrollo de capacidades metalingüísticas. El equipo especifica dicha secuencia de niveles en los siguientes términos:

- **Nivel silábico:** Implica la búsqueda de una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje la estructuración de la sílaba (una grafía, una sílaba). Acorde con lo demostrado por las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), la sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra en cuestión (“EUO”, por “manzana”) fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien, promover una correspondencia sonora (nivel silábico estricto) dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal (lo más frecuente en el caso de la lengua castellana por su alto nivel de sonoridad) o la consonante correspondiente (“AEA”, “MTA”, por ejemplo, para escribir “manzana”).

- **Nivel silábico-alfabético:** Comienzo de la proyección de las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, por lo menos, una de las sílabas (“MAEA”; por ejemplo, para escribir “manteca”).

Hipótesis de cantidad: Para estar bien formada toda sílaba debe estar constituida por más de un elemento.

Hipótesis de variedad: Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. Desde una posición binaria, se establece que uno debe ser consonante y el otro, vocal.

Hipótesis de posición: Si la sílaba está compuesta por dos segmentos (una consonante y una vocal), el orden en el que deben disponerse es el de CV (consonante-vocal) generando una sílaba directa y abierta.

- **Nivel alfabético inicial:** Consolidación del esquema CV (consonante-vocal) para todas las sílabas (“MATECA” por “manteca”).
- **Nivel alfabético-medio:** Proyección de la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CCV-CVC entre otras combinaciones).
- **Nivel alfabético:** Habilidad de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (llegando a la sílaba CCVCC) y conceptualización de la posibilidad de existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

Ahora bien, que los niños descubran la lógica de la combinatoria alfabética no significa estar alfabetizado porque conocer la regularidad alfabética no resuelve la complejidad que comportan las situaciones de leer y escribir (Dalton, 1992). Los actos de lectura y escritura con sentido comunicativo se centran en textos. La noción de texto es entendida como una unidad mayor que frase, palabra y oración escrita; de circulación social en forma de discurso materializado. Todo texto posee, además de particularidades de formato y funciones específicas, dos

propiedades: coherencia (unidad de significado) y cohesión (unidad estructural mediante el uso de las reglas morfo-sintácticas).

Por todo ello, siguiendo a Rincón (2007) la psicogénesis promueve las siguientes condiciones:

- a) no considerar al niño como *tabula rasa*, en el cual se inscriben letras y palabras a través de la determinación de un método;
- b) no reducir el sentido de la lectura a la decodificación, sino darle otro que tenga en cuenta la construcción de esquemas de pensamiento;
- c) dar significado a la escritura para superar situaciones de copia y dictado, asumiendo el acto de darle sentido; y
- d) la lectura y la escritura son conocimientos que el niño va adquiriendo antes de asistir a la escuela.

En relación con todo ello, los trabajos de Teberosky (1984) crearon modalidades de “intervención educativa” que articulan las ideas infantiles con situaciones de escritura de textos sociales vigentes. Hoy el desafío pasa por seguir profundizando en perfiles didácticos que capten la esencia comunicativa de los discursos que los niños leen y escriben (incluidos los procesos de mejora de sus propias producciones e interpretaciones) en contextos que tengan sentido para ellos, utilizando tanto soportes impresos como electrónicos.

▪ **Procesos psicolingüísticos de la lectura**

El equipo coordinado por Vaca (1997), dedicado a la elaboración de modelos explicativos de los procesos psicolingüísticos de la lectura, puso en correspondencia los comportamientos de un lector con los parámetros registrados por Ferreiro y Teberosky (1979), llegando a la conclusión de que el niño tiende a decodificar los textos en coherencia con el descubrimiento del principio alfabético. Su hipótesis es que hay *tres períodos fundamentales en la evolución de la lectura*:

- La *lectura prealfabética*, centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.

- La *lectura centrada en el principio alfabético de escritura*. Este período coincide con el momento en el que el niño comprende este principio de representación en la escritura. A nivel microestructural, el niño va infiriendo y comprendiendo mejor, progresivamente, las unidades presentes en el texto, la organización del texto, las polivalencias de los grafemas, los aspectos representados y los no representados en el texto (los acentos, por ejemplo), etc. A nivel macroestructural del texto escrito, el niño va conociendo con más precisión las similitudes y diferencias entre las diversas tipologías discursivas, sus contenidos, sus características particulares, etc. Este conocimiento tiene, seguramente, su propia evolución que se relaciona con los otros.

- La *coordinación entre las informaciones contextuales y las propiamente textuales* (macro y micro estructurales). Esta posibilidad de coordinación crece con la evolución del conocimiento de la forma escrita de la lengua, es decir, mientras que el niño construye nuevos “observables útiles” para el procesamiento del texto (por ejemplo, los blancos entre las palabras, la puntuación, los valores morfográficos de los grafemas-su plurifuncionalidad-, etc.) y también mientras que el niño: a) es cada vez más capaz de coordinar (o tomar en cuenta simultáneamente) una mayor diversidad de informaciones, y/o b) mientras que el niño perfecciona sus mecanismos de inferencia léxica (es decir, clarifica cuáles son las informaciones importantes en cada momento).

A pesar de que el esquema psicolingüístico de interpretación de la lectura ha significado un importante aporte para explicar este proceso, Vaca afirma que se evidencia su insuficiencia para describir la evolución activa del procesamiento del texto escrito y por tanto, expresa la necesidad de continuar indagando por esta línea.

A continuación se presenta una síntesis de las últimas investigaciones de Vaca (2008) en las que analiza las consecuencias importantes que tiene la concepción

de la lectura como una microgénesis. Para este investigador, la teoría microgenética intenta enfatizar la interactividad profunda entre un lector y un texto particulares de forma que trata de ver a la lectura (Vaca, 2008, pp. 47-48):

- como una cuestión de conocimiento (más que una cuestión de habilidad);
- como un proceso contextualizado (no como proceso que se pueda definir, estudiar o evaluar en el vacío);
- como un proceso guiado por una meta u objetivo individual o social (y por tanto depende de la representación que el mismo lector construye de dicho objetivo); y
- como una tarea que se inicia no necesariamente de principio a fin, sino que está sujeta a múltiples retrocesos, regresiones y re-direccionamiento que dependen fuertemente tanto de las características del lector como de las características del texto que ese lector reconstruye (no como una tarea lineal).

La lectura es, desde esta perspectiva, una actividad cognitiva, por ello, se plantea la necesidad de estudiarla como tal. La lectura, en tanto proceso cognitivo, está relacionado no sólo disponer de conocimientos de distinta índole, sino con solucionar problemas implica, por tanto la necesidad de actualizarlos y usarlos en el contexto de un conjunto de trayectos posibles de solución, cuya evolución dependerá de los conocimientos disponibles, objetivos fijados, actualizaciones particulares de conocimiento, representaciones que el lector construya de la tarea, etc. Así mismo, es considerada como *un proceso interactivo* que se da entre un lector y un texto, cuyo objeto es la reconstrucción del texto por parte del lector (en forma y contenido). En este proceso, el lector necesita, para poder leer un texto, conocer mínimamente la lengua, el sistema gráfico y el tema en los que está escrito el texto.

El texto, también actúa sobre el lector, intentando que se adapte a él, aprenda palabras y acepciones, construya representaciones particulares... Esta interacción lector-texto, a su vez puede ser analizada en los siguientes *planos*, según el conocimiento e interpretación que se tenga respecto de los elementos que integra cada uno:

Sistema gráfico:

- Sistema de escritura, de la ortografía, de las convenciones de segmentación del texto y su marcaje gráfico —separación de palabras, puntuación, sangrías, estilística, etc.
- Texto: conocimiento previo acerca de su construcción gráfica

Lenguaje:

- Vocabulario presente en el texto
- Sintaxis de los enunciados del texto
- Estructura del texto elegida por el escritor
- Estilo retórico o narrativo
- Imágenes, cuadros o gráficos ligados a su contenido del texto

Tema del texto (y su contexto).

Estos tres planos son cruzados por un eje de interacción interno al sujeto: los niveles de competencia (o conceptualización) involucrados y el nivel de desempeño general alcanzado por el sujeto, o nivel propiamente de lectura (interacción entre competencia y desempeño). Así mismo, entra en interacción el procesamiento superficial del texto (el procesamiento de las “manchas de tinta”) con el procesamiento semántico del mismo. El texto es forma y también es contenido. La lectura es la actividad de reconstrucción del texto, lo que implica que su reconstrucción sea tanto de la forma (su estructura superficial) como de su contenido (su significado), independientemente de que lo que sea recordado a más largo plazo sea sobre todo una representación creada de su contenido.

Por todo ello, se concibe a la lectura como un proceso interactivo: cada acto de lectura supone interacción entre un autor y un lector particulares, entre la competencia y el desempeño del lector y, finalmente, supone interacción entre la reconstrucción del texto y de su contenido.

Por otro lado, el progreso de la lectura depende tanto de la modificación de los estados o niveles de conocimiento del lector en los diferentes planos (el del lenguaje, el de la escritura y el del tema) como de la modificación de los procedimientos (predominantes) de procesamiento que sean utilizados por él.

En su conjunto, se propone un estudio de la lectura como una actividad organizada que depende sólo parcialmente de conceptualizaciones que se tenga acerca de la escritura, pero que es mucho más compleja por cuanto se trata de un comportamiento orientado hacia el logro de un objetivo. Es decir, el proceso de la lectura trata de secuencias de acciones psicolingüísticas que se desarrollan en el tiempo que dura un acto de lectura. Así pues, la lectura, por ser un proceso, evoluciona, progresa.

Las implicaciones o consecuencias de esta progresión, han sido definidas según a lo largo de las investigaciones realizadas por Jorge Vaca (1987; 1997; 2004; 2006; 2008; 2011), en el siguiente sentido:

1. **Cada caso de interacción es específico**, ya que se realiza entre un sujeto y un texto particulares, para lograr un objetivo en particular, en un contexto particular. Por eso es muy difícil hacer cierto tipo de generalizaciones cuando se habla de la lectura, correspondería decir en qué parámetros se es competente al leer según la variedad de ellos contemplados (sistema gráfico, texto y tema).
2. **La ecuación *texto leído = texto impreso* es falsa** y debe ser sustituida por la ecuación ***texto leído ≠ texto impreso***. Esta última versión es más conveniente pues el acto lector siempre implica diferencias de adaptación entre el lector y el texto. El texto se reconstruye por el lector (se interpreta acorde es leído, incluso pueden variarse las palabras – omitirse, romperse la cadencia del discurso...-. En resumen, el texto impreso no puede emplearse como parámetro para medir la comprensión del mismo.
3. **El objetivo de la lectura influye en el proceso**. La lectura puede desenvolverse de muy diferente manera dependiendo del objetivo de la lectura. La diversidad de modos en los que se puede emprender la actividad de lectura también está marcada por la diversidad de los textos que se leen y los objetivos o metas que se persigan al leer cada género textual

- 4. Las diferencias entre los conocimientos del lector y los conocimientos implícitos en el texto** (movilizados por el escritor o por el editor), **implican respuestas que suponen un equilibrio entre la asimilación del texto y la acomodación del sujeto al mismo** (a los niveles del procesamiento y de la comprensión del texto). Leer y redactar textos es un modo particular de interacción, de forma que: la coordinación entre los contenidos aportados por el texto que se lee y los ya presentes en el sujeto sigue las mismas leyes generales de la adquisición de conocimiento.

El interjuego entre la asimilación de los contenidos aportados por el texto que se lee a las estructuras ya construidas por el sujeto y la acomodación de éstas a aquéllos es constante. El lector puede ser quien no entienda el texto o el texto el que no se deja comprender por ciertos lectores. Habrá menor asimilación del contenido del texto cuanto mayor sea la diferencia entre las estructuras del sujeto lector y el texto en cualquiera de los planos de conocimiento (sistema gráfico, lenguaje y tema), por tanto, el trabajo cognitivo de procesamiento será mayor (se tendrá más dificultad).

Inversamente, habrá mayor asimilación del contenido del texto, mayor fluidez de lectura y menor trabajo cognitivo implicado en el procesamiento y en la interpretación del texto mientras menores sean esas diferencias en los planos de conocimiento necesarios.

En conclusión, esta perspectiva comprende el acto de lectura como un acto de conocimiento: por ser interactivo (lo observado depende de los instrumentos de observación del sujeto); por tener límites inalcanzables (no existe el conocimiento absoluto ni la comprensión exacta o la reconstrucción perfecta de un texto); por ser un proceso activo (más que receptivo) que supone siempre un equilibrio entre la asimilación del texto (por parte del lector) y la acomodación del lector al texto.

5.3.3.2. Constructivismo socio-histórico

Las raíces psicológicas del constructivismo histórico-cultural se basan en las teorías de Lev Vygotski quien planteó que el conocimiento se construye por medio de las interacciones de los individuos con otros más expertos o con mayor dominio de las actividades que se usan en su mundo cultural (McCarthy y Raphael, 1992).

Esta corriente plantea, como fundamento del desarrollo cognoscitivo, la actividad social al enfatizar la adquisición y transmisión social y cultural del conocimiento. Sus argumentos están basados en la función social y cultural del aprendizaje y una noción de desarrollo en la que el niño es un participante activo en su contexto o comunidad de aprendizaje (Edwards, 2005; Hutchison, 2006). Bautista (2013, p. 70-71) añade al respecto que:

(...) La mente se desarrolla cuando entra en acción, y esto sucede cuando los humanos interaccionamos con el entorno sociocultural. En este sentido, la mente se construye en relación con los demás, con ayuda de los otros. Los diferentes estados de pensamiento, sentimientos, emociones, creencias, deseos, intereses, etcétera, que configuran la mente, son nutrientes de las intenciones e interpretaciones de las diferentes manifestaciones humanas.

La perspectiva del constructivismo histórico-cultural representa una visión del desarrollo en la cual la interacción entre el niño y el adulto es considerada crucial para el proceso de adquisición de conocimiento, definido este último de acuerdo con prácticas socio-históricas, creencias y experiencias de la comunidad dentro de la cual el niño crece (Flórez y Gómez, 2013). En este sentido, fueron Luria y Vigotsky quienes reconocen que la historia de la escritura en el niño comienza mucho antes de que un maestro ponga un lápiz en sus manos y comience a enseñarle cómo se dibujan las letras, a modo de *prehistoria* del lenguaje escrito (Luria, 1929/1978; Tolchinsky, 1993).

Así mismo, comparte la orientación psicogenética y constructiva de la alfabetización, pero además otorga un papel importante a la influencia que las interacciones cara a cara ejercen sobre el desarrollo y el aprendizaje del sistema

de la lengua escrita. También enfatiza la necesidad de un agente que facilite el acceso a la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura y la adquisición de procesos de cognición y metacognición necesarios para la comprensión de los textos (Solé y Teberosky, 2001).

La propuesta histórico-cultural considera la escritura como una serie de cadenas de producción (a corto y largo plazo), de representación, de recepción y de distribución: "la escritura implica procesos dialógicos de invención" (Prior, 2005, p. 58). Esta perspectiva teórica defiende que la escritura debe verse como un modo de acción social y no simplemente como un medio de comunicación, porque forma parte de personas, instituciones y culturas particulares de maneras diferentes, es decir, tiene una naturaleza social al igual que la lectura. La escritura aparece como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica. En este sentido, Vigotsky considera la lectura y la escritura como funciones psicológicas superiores, las cuales, al ser de naturaleza social y depender de la comunicación a través de las generaciones y entre los individuos, requieren de autorregulación voluntaria, la realización consciente y el uso de signos para la mediación (McCarthy y Raphael, 1992).

De este modo, atendiendo a la naturaleza interactiva del conocimiento, el aprendizaje de la lengua escrita comienza en el niño en su interacción con el adulto o con un par más experto. Vygotsky (1989) afirma que ese aprendizaje se da primero en un plano interpsicológico (entre personas) y luego en un plano intrapsicológico (dentro del individuo), razón por la cual el diálogo y la interacción son importantes en tanto que permiten que el niño aprenda sobre las funciones del texto impreso y sobre las convenciones que permiten que este comunique.

En el contexto de la interacción con el adulto aparece el concepto de zona de desarrollo próximo, el cual reconoce que el desarrollo cognitivo puede verse impulsado hacia distintas direcciones, dependiendo del contexto y las prácticas socioculturales en que se encuentre (Vigotsky, 1979; Hernández, 1999; McCarthy y Raphael, 1992), y se define como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real de un niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus pares más capaces" (Vigotsky, 1978, p. 86).

La escritura, desde el constructivismo sociohistórico-cultural, en tanto mediadora de los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones, como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que también están involucradas en el proceso de composición escrita. El lenguaje escrito termina siendo, en este sentido, un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (Valery, 2000), cuestión que implica la aparición de nuevas y más complejas formas de representaciones mentales. Desde esta perspectiva, también adquiere gran importancia la estructura de las prácticas de alfabetización dentro de las escuelas, ya que son las que promueven las zonas de desarrollo próximo en cualquier ámbito de aprendizaje. Como refiere Prior (2005), los estudios a partir de esta perspectiva centran su análisis en las prácticas de aula específicas, que constituyen prácticas de alfabetismo y que incluyen hablar, leer, escribir, observar y actuar.

5.4. El interaccionismo socio-discursivo y las comunidades de práctica

Abordados en apartados anteriores los principales enfoques explicativos respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje (fundamentalmente en el ámbito del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística acorde al objeto de estudio de la presente investigación), se considera pertinente centrar la mirada en la propuesta del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1996, 1999) por cuanto ofrece una perspectiva para analizar y comprender el entramado de relaciones desarrolladas en el contexto de un aula y el papel del lenguaje en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje (acorde con la problemática y objeto de estudio que orienta el presente estudio).

Jean Paul Bronckart y su equipo en la Universidad de Ginebra sintetizan las corrientes derivadas de, entre otros, Vigotsky, Adams y Bajtin, dando lugar al modelo epistemológico identificado como Interaccionismo socio-discursivo. Este

considera que las propiedades de las conductas humanas son el resultado de un proceso histórico de socialización que se hace posible, sobre todo, por la emergencia y el desarrollo de los instrumentos semánticos (González Pinzón, 2009, p. 19). Señala que la construcción del pensamiento consciente humano ocurre paralelamente a la “construcción del mundo de los hechos y de las obras culturales, siendo los procesos de socialización y los procesos de individuación (es decir, de formación de personas individuales) dos aspectos complementarios del *mismo* desarrollo humano” (Bronckart J. P., 2010, p. 23).

Pero el interaccionismo socio-discursivo aporta una idea más al considerar que es en lo social donde se generan las conductas humanas, pues sin acción no es posible conformar un marco de comprensión del mundo. Es decir, la acción o la actividad es la que permite nuestro funcionamiento psicológico y sociológico y, aunado a ello, es en el lenguaje que ocurren dichas acciones. En el intercambio de textos orales o escritos nuestras acciones se construyen (y a la vez “nos” construyen).

En el caso específico del lenguaje se considera que su actividad es una *acción humana* adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas éstas que, a su vez, elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos (Riestra, 2006, p. 17). Este *actuar o acción verbal* se presenta primero empíricamente en forma de *textos* (orales y escritos). Los textos son, entonces, productos de la actividad humana y se articulan con las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en cuyo seno se los producen. Dado que los contextos sociales son diversos y evolutivos, en el curso de la historia se han elaborado distintos “modos de hacer” los textos o diferentes clases de textos (Bronckart J., 2004, p. 48). Por tanto, en el marco de este interaccionismo socio-discursivo la *acción de lenguaje* constituye la unidad fundamental de análisis siendo este uno de sus aspectos más relevantes dado que, en palabras de Riestra (2006, p. 22) la “actividad del lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano”. En este sentido, reconocer la actividad del lenguaje oral y escrito dentro del aula resulta fundamental para orientar los procesos de aprendizaje a experiencias que enriquezcan la comunicación y el conocimiento.

En este contexto de análisis, Lave y Wegner (1991) adoptan una perspectiva antropológica para conceptualizar la actividad y el aprendizaje utilizando la idea de “comunidad de práctica” (concepto ya abordado en el capítulo II), presentada como el conjunto de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a lo largo del tiempo y de relaciones con otras comunidades de práctica tangenciales y que se solapan. En esta mirada se concibe el aprendizaje como "situado", pero no desde la perspectiva de que simplemente suceda en un cierto lugar y tiempo o que, como proponía el constructivismo, se reduzca a un proceso de internalización que hace el sujeto de un conocimiento construido en interacción social con otros sujetos. Es situado porque el aprendizaje, de hecho, no es sino una faceta más de lo que sucede en una comunidad. Así, una comunidad de práctica es, pues, una condición intrínseca para la existencia de conocimiento, ya que proporciona el apoyo interpretativo necesario para dotar de sentido a su patrimonio. Las personas participan de manera activa en las prácticas de estas comunidades sociales y construyen identidades en relación con dichas comunidades. Esta participación determina lo que somos (Wenger, 1998a; Wenger, 1998b; Wenger y Snyder, 2000). En consecuencia, el proceso formativo no es lineal ni unidireccional (de los que saben a los que no saben) sino interactivo y dinámico.

5.5. Implicaciones didácticas en los procesos de alfabetización inicial: el caso de la evaluación y la construcción de la identidad lectora y escritora

Se puede considerar que las investigaciones neopiagetianas, dando cuenta del proceso psicogenético que muestra cómo los niños crean hipótesis originales acerca del sistema de escritura, significan una importante posibilidad para el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños: facilitan el auténtico uso del lenguaje escrito, también en la escuela, desde edades bien tempranas (en tanto su uso tenga sentido para los niños). Posibilitan el acceso, al mismo tiempo y en un continuo sin fronteras, al conocimiento del lenguaje escrito, con sus discursos estructurados en textos, y al del sistema de escritura.

La cultura pedagógica parece avanzar lentamente hacia el reconocimiento de esta reconstrucción evolutiva del sistema de escritura y, por consecuencia, de los distintos criterios no convencionales o arbitrarios que construyen los niños ("errores cognitivos") hasta llegar a descubrir la "lógica" propia de la combinatoria alfabética. Este valioso conocimiento permite que los niños sean re-descubridores del principio alfabético mientras producen e interpretan textos enmarcados en discursos socialmente reconocidos. Por contrapartida, obviamente, se esperan "errores" en el sistema de escritura. Errores coherentes dentro de un proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Un seguimiento evaluativo de los avances y las transformaciones que al respecto evidencian los niños, permitirá actuar en la zona de desarrollo próximo de cada uno con estrategias de enseñanza que generen conflictos cognitivos que signifiquen un desafío interesante para ellos: modificar propuestas que satisfacen más, consultar distintas fuentes de información, etc.

Sin embargo, tuvieron que pasar varios años para que la didáctica comenzara a considerar este tipo de propuestas metodológicas que se derivan de dichos planteamientos como una alternativa válida. La actualidad muestra que aún lo está haciendo al paso que le permiten las resistencias que ejercen ciertas ideas en el pensamiento docente como son las que se especifican en los siguientes términos:

- El alumno que ingresa a la escuela por primera vez desconoce el sistema de escritura, por tanto, la escuela cumple con su función de "presentárselo". Sin embargo, el niño se ha relacionado con este objeto de conocimiento, desde mucho antes, a través de la televisión, los carteles, las etiquetas de los envases, los periódicos, las revistas, etc., cuestión que le ha permitido descubrir que las letras existen e identificar algunas, y, fundamentalmente, relacionar el lenguaje con determinadas funciones sociales (ha comenzado a descubrir para qué sirve leer y escribir).
- Todos los alumnos de un grupo pueden aprender lo mismo bajo la guía de los criterios de madurez neurológica, por tanto se avanza en los procesos de enseñanza a un ritmo similar para todos. El que no lo sigue, evidencia

sus problemas. Sin embargo, la diversidad se expresa, fundamentalmente, en el proceso de construir significados propios respecto a la información con la que interactúa.

Si bien se asume que el aprendizaje escolar, tal como dice Vigotsky (1978), nunca empieza de cero, que tiene una prehistoria, que está definido por la interacción que los niños han experimentado con el mundo físico y social que los rodea; sin embargo, una de las tareas más difíciles a las que se enfrenta el profesorado es la de propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura: la mayor parte de los problemas que presentan sus alumnos se centra en la adquisición de la lectura y escritura, la comprensión de textos, la lectura con fluidez y, sobre todo, en la redacción de textos con coherencia semántica.

La duda respecto a las posibilidades comunicativas que ofrecen las perspectivas de enseñanza centradas en las reglas lingüísticas fuera del contexto de uso, se encuadra, coincidiendo con Cassany (1999), en el acuerdo que existe en el ámbito profesional respecto a afirmar la poca rentabilidad de la enseñanza tradicional de la lengua basada en modelos estructuralistas: se constata que el esfuerzo de memorización de reglas y la práctica repetitiva de ejercicios no revierte en capacidades para usar el lenguaje escrito. Sin embargo, a pesar de que estas ideas han tenido su repercusión en el ámbito docente a cuenta del alto índice de fracaso escolar (*véanse* más detalles en el capítulo I, apartado 1.3., respecto a los informes de evaluación internacionales y nacionales que miden este aspecto) y el alejamiento de los niños del gusto por la lectura y la escritura, se siguen escuchando muchas voces que reconocen la hegemonía de los paradigmas de enseñanza que “informan” las normas lingüísticas de forma paulatina, siguiendo el plan del docente y considerando que el uso del lenguaje escrito es posterior al dominio de la combinatoria alfabética.

De acuerdo con Condemarín (2002) se considera que cuando se desconoce el amplio espectro de funciones lingüísticas que manejan los niños en los primeros años de escolaridad, se corre el riesgo de que se las restrinja o subutilice en el contexto del aula. Por ejemplo, cuando sólo se acentúan las funciones

informativa y normativa, la situación se puede traducir en demasiadas explicaciones y preguntas centradas en el docente o en el dictamen de variadas normas disciplinarias que no consideren las opiniones de los alumnos. La función interactiva puede limitarse casi exclusivamente a formular preguntas y a esperar respuestas breves o monosilábicas, estimándose que la conversación y la actividad grupal dentro del aula son actos desordenados. También se corre el riesgo de no satisfacer las necesidades de los niños de hacer descubrimientos, buscar, formularse interrogantes, preguntas (función heurística) y de no dar espacio a la fantasía, a la dramatización, a la creación o al pensamiento divergente (función imaginativa).

Esta limitación del espectro de las funciones lingüísticas se agrava cuando el docente dedica mayoritariamente su tiempo a exigir que los niños dominen los aspectos formales del lenguaje, haciendo un excesivo uso del metalenguaje (el lenguaje sobre el lenguaje), como por ejemplo, aprender las sílabas por separado, el nombre de las partes de la oración, las categorías morfológicas y sintácticas, y otros aspectos formales presentados en forma aislada y descontextuada.

La misma autora considera que la superación de esa falsa concepción por parte de los maestros implica conocer el amplio espectro de las funciones lingüísticas que manejan sus alumnos y expandirlas dentro de situaciones estructuradas y significativas para ellos (proyectos de cursos, talleres de escritura, excursiones, unidades temáticas, etc.) que les permitan satisfacer sus necesidades, intereses y propósitos a través del lenguaje. Es decir, construir un ambiente donde el lenguaje constituya el medio para interactuar, darse a conocer, indagar, descubrir, imaginar, expresar humor, fantasía, divergencia, informar a sus pares y a sus educadores y aprender sobre el lenguaje para mejorar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Desde la aceptación de este panorama que representa para la interpretación y la evaluación de la diversidad en los procesos de aprendizaje, se vislumbra la importancia de aplicar esta mirada a los aprendizajes propios de la **alfabetización inicial**, dado el desarrollo de capacidades lingüísticas,

pragmáticas, cognitivas y sociales que se pueden potenciar al utilizar distintos lenguajes en una época temprana, inmensamente permeable a todas las informaciones con las que los niños interactúan en distintas situaciones: discernir entre “errores cognitivos” y equivocaciones, les permite, a quienes evalúan las distintas interpretaciones y producciones infantiles, disponer de recursos para valorar las diversas estrategias de aprendizaje de los niños. Por tanto, éstos pueden experimentar tonalidades afectivas impregnadas de aptitud respecto a sus logros (“se sienten aptos”). Se considera que esta comunicación tiene incidencia en la construcción, a lo largo de los años, del perfil de usuario de dichos lenguajes, ya que, el “poder” que otorga el “saber reconocido”, actúa de motor para continuar indagando y descubriendo la complejidad que comportan los mismos. De Andrés (2005, p. 109) señala, al respecto de la importancia de lo emocional en los aprendizajes, que “la mayoría de las habilidades que nos conducen a una vida plena son emocionales y no intelectuales (...). Lo que sienten los niños sobre sus experiencias de aprendizaje, debe ser tan importante, como lo que aprenden”.⁹

En este contexto, a partir del aprendizaje de las segundas lenguas, surge el modelo de enseñanza con *enfoque comunicativo* que propone enfatizar la comunicación y buscar la funcionalidad a los ejercicios lingüísticos (es decir, que las normas tengan utilidad para el alumno, que respondan a sus necesidades e intereses lingüísticos). Está vinculado a la construcción e interpretación de significados y al uso que los alumnos hacen de la lengua en las distintas situaciones comunicativas en las que participan. Se trata de un proceso global donde se integran en un solo proyecto las relaciones existentes entre profesores, alumnos y contenidos. El objetivo no es que el alumno sepa más normas lingüísticas, sino que sepa comunicarse mejor utilizando también el lenguaje escrito, ya que, siguiendo a Oliva (1999, p.15), se puede acordar que “aprender es construir, no es copiar o reproducir la realidad, y en esa construcción

⁹ En el Capítulo I se recogen las conclusiones del Informe Español de PIRLSS 2006 (2007) en el que, en su página 103, señala la vinculación estrecha entre el rendimiento académico y el autoconcepto, entendiendo que este último -en relación con los aprendizajes- se va construyendo en las prácticas de enseñanza en las que el alumnado participa en el contexto del aula.

personal, no interviene sólo el sujeto que aprende; los otros significativos, los agentes culturales (los profesores) son piezas imprescindibles para esa construcción personal”.

Flórez y Gómez (2013), ponen el foco de atención en consideraciones emocionales implicadas en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura:

1. *Tener en cuenta los problemas emocionales que pueden rodear el aprendizaje de la escritura.* La autoras explican que una práctica favorecedora del vínculo emocional se relaciona con cómo se involucra a los niños en comunidades de escritores, no sólo intelectualmente, sino afectiva y emocionalmente.
2. *Ayudar a comprender el proceso de escribir.* En primer lugar, identificar el nivel escritor y lector del propio docente contribuye a este interjuego meta-comunicativo, involucrándose mutuamente en la experiencia de *cómo ser escritor (y lector)*.
3. *Promover el trabajo en parejas y en pequeños grupos.* Introducir dinámicas de conversación entre los niños y entre los niños y el adulto, contribuye especialmente a comprender el sentido social de los aprendizajes, en concreto, el de la escritura.
4. *Guiar el desarrollo de la escritura enseñando estrategias específicas.* Desde este planteamiento, se pretende trabajar la autonomía del alumnado, haciéndole partícipe del conocimiento y uso de estrategias de planificación/reflexión, uso de esquemas, lluvia de ideas, conversación y diálogo antes de escribir, etc. como actividad de revisión, plantear tempranamente la posibilidad de que otros lean los textos propios producidos (empezando por uno mismo, seguir por compañeros, docentes, niños de otros cursos, familia, etc.).

5. *Desarrollar un vocabulario específico de composición.* Apropiarse de cierto repertorio en este sentido puede contribuir a canalizar las dudas que asalten acerca de cómo escribir así como sus habilidades críticas de mejora y revisión de texto propia y de sus iguales. Algunos ejemplos de ello son: frase inicial, frase de cierre, coherencia, sentido, planificar, revisar etc.

Dentro del conjunto de significados que recibe el acto de evaluar, en este espacio se opta por adherir al seguimiento de las *transformaciones y los avances dentro de un proceso complejo*, atendiendo a todos los aspectos interrelacionados que intervienen en él, sensiblemente distinto a la simple constatación del nivel alcanzado por el alumno en cada una de las partes que componen el todo que, en este caso, es el lenguaje escrito.

“Transformaciones”, “avances”, “proceso complejo”, “aspectos interrelacionados”, “todo”..., palabras claves que ofrecen un encuadre didáctico adecuado para hacer una valoración de las capacidades de los alumnos atendiendo a los distintos aspectos que se integran, influenciándose entre sí, en el lenguaje escrito. Realidad esta ciertamente imposible de ser captada desde una mirada (evaluación) estática y parcelada del lenguaje, ya que todo ese mundo interconectado se diluiría, llegando a perder sentido, en ese contexto, cualquier valoración.

Para concretar la identificación de criterios de evaluación desde esta visión de *avance y transformación*, como síntesis de lo abordado hasta el momento, los alumnos utilizan la “palabra” (el *texto*, su gramática; bien palabras discontinuas, bien construcciones con un enlace sintáctico más o menos complejo) guiados por las intenciones personales y grupales que se generan en los distintos contextos donde interactúan. Esta “palabra” se organiza en objetos materiales y concretos, cada uno con sus rasgos distintivos y su formato lingüístico especial y reconocible (*tipologías discursivas*: cartel, noticia, cuento, bibliografía...), donde las informaciones “encajan” en determinados estilos típicos. Cada discurso manifiesta una tendencia hacia un determinado tipo de información,

estructurando el texto de una forma típicamente reconocida. La estabilidad de esta estructura, con sus respectivas variantes (los cuentos no tienen, por ejemplo, una diagramación idéntica en todos los casos), permiten anticipar de qué discurso se trata aún sin haber leído el contenido. El *discurso* es *estructura y forma*. El *texto*, *trama y consistencia* (palabras que narran, que informan, que divierten,...). Para lograrlo, los *contenidos* del texto (*significados*) tienen que tener, por una lado, *coherencia* (contar con los recursos adecuados para introducir personajes, datos, etc. y con la cantidad y calidad de información necesaria para poder comprenderse) y por otro, *cohesión* entre los nexos que plantean las relaciones entre las partes del mismo.

El discurso cumple la función que la situación exige (informar, divertir, persuadir,...). Sin embargo, el discurso sin el texto no existe; es el texto el que lo materializa. El texto escrito responde a las expectativas que la sociedad ha puesto en el discurso. Texto y discurso, dos cuestiones distintas en una relación complementaria, sin divisiones excluyentes. Cuestión que se evidencia al considerar que ciertos rasgos del texto permiten identificar el tipo de discurso (el relato de un suceso de actualidad, siguiendo con los ejemplos, presupone el discurso de una noticia), así como, que ciertos rasgos del discurso permiten anticipar de qué texto se trata (el discurso típico de un índice, exige un texto con pocos nexos sintácticos). La diferencia está en el punto de vista del evaluador a la hora de escoger los rasgos que pretende analizar: atender al texto, su coherencia y cohesión, desestimando si responde o no a las características típicas del discurso, sea cual fuere (¿está escrito respetando todas las características de una noticia, unas instrucciones, etc.?), y viceversa, es simplificar la realidad del lenguaje.

La producción del discurso requiere de un motivo, de una *intención* por parte del autor/lector, que no siempre coincide con la función que socialmente se le reconoce a aquél. La variedad de intenciones en contextos comunicativos expresa una buena posibilidad de desarrollar capacidades pragmáticas. Ocurre lo contrario cuando los alumnos escriben noticias (cuya función es informar), cuentos (cuya función es imaginar, recrear,...) con la simple y reiterada intención

de cumplir con la tarea escolar. Muy diferente es leer y escribir noticias para comentarlas en el aula o cuentos, para llevar adelante un proyecto determinado.

Evidentemente, el *sistema de escritura* es el instrumento que permite plasmar el texto en un soporte y comunicar ideas. Pero este perfil funcionalista del sistema de escritura no es el que más interesa en este espacio, sino, el que pone en evidencia el conocimiento que al respecto construyen los niños y que les permite llegar a la conclusión de la existencia del principio alfabético.

El contacto con el texto escrito con anterioridad a la decodificación del sistema alfabético (produciendo los propios e interpretando otros), acorde a la comunicación que ofrece la vida misma, permite a los niños construir representaciones mentales de las características y los estilos propios de los distintos discursos, que, en el futuro les facilitarán la anticipación rápida de lo que van a leer. La comprensión de la estructura de distintos tipos de discursos desde edades tempranas, ayuda a que los niños se conviertan en productores de discursos materializados en textos escritos.

Texto, discurso, sistema de escritura, contenido, interlocutores, evaluadores, autopercepción del niño respecto a sus capacidades comunicativas...Todo un conjunto ecológico que interactúa y, por ende, que reclama procesos de evaluación que lo reflejen (Litwin, 1995).

Tal como se concibe hoy desde la ciencia cognitiva (Perkins, 1995), estos procesos se activan en auténticos contextos comunicativos (acciones compartidas) donde el conocimiento (conceptos y representaciones que los constituyen) tiene que ser dinámico y utilizable, usado “para...”, estar organizado en torno a finalidades concretas más allá de la mera información. De lo contrario, permanecen en un nivel teórico y abstracto, como información inerte que difícilmente puede activarse para interpretar la realidad. Cabe preguntarse, entonces: **¿qué ocurre en los procesos de alfabetización inicial cuando se pierde de vista la evolución de los comportamientos lectores y escritores, así como, la reconstrucción de una lengua a partir del conocimiento que se tiene de otras?** Evidentemente, los “aprendices” pueden llegar a no ser

auténticos usuarios de ese lenguaje y, por tanto, a tener pocas posibilidades de desarrollar capacidades lingüísticas y comunicativas específicas desde los primeros años de edad (perdiendo etapas de gran plasticidad cerebral para el desarrollo de estos aprendizajes).

En relación con este desarrollo competencial no se pueden dejar de lado los procesos de autonomía/dependencia que se propician en el alumnado, en íntima relación con las propuestas metodológicas a las que hacen frente en el día a día de las aulas. D'Angelo y Pozo (2008) apuntan a este respecto que la presencia de consignas de aprendizaje descontextualizadas no favorecen los aprendizajes autónomos. Lo expresan en los siguientes términos:

Se interpreta que las metodologías directivas utilizadas por el profesorado, basadas en la reiteración abusiva de consignas descontextualizadas, acentúa la hiper-protección de los chicos y las chicas, ya que éstos disponen de pocas oportunidades para participar en la toma de decisiones relacionadas con sus propios procesos de aprendizajes (“escribe con frases cortas y sencillas”, “yo les subrayo lo que tienen que estudiar, ellos no saben sacar las ideas principales del texto”). Esto, evidentemente, sitúa al alumnado en una posición de debilidad, en tanto no se estimula el uso de los propios aprendizajes aunque éstos sean primitivos—con el agravante de no reconocer la diversidad en los procesos de aprendizaje que se expresa en cada aula—, ni el establecimiento de relaciones entre lo que cada uno sabe y lo que el adulto considera que se tiene que aprender. Todo ello también favorece las relaciones de dependencia, en tanto tienen poca cabida las iniciativas individuales y las posibilidades de descubrir las propias capacidades ante los retos que plantean los aprendizajes y la vida misma (p. 8).

Atendiendo a este planteamiento se requiere revisar, en íntima relación con él, la construcción de la identidad lectora y escritora del alumnado en proceso de alfabetización inicial pues, siguiendo a Ricoeur (2004), la *identidad narrativa* se refiere a una producción que se construye a expensas de los múltiples relatos que dialogan o polemizan entre sí en los diversos ámbitos de pertenencia del niño, y en el que la escuela juega un papel fundamental.

Acorde a lo expresado a lo largo de este apartado, la construcción de una identidad basada en “yo puedo” como usuario de la cultura escrita se configura a partir de las posibilidades que se le ofrezca al alumnado para concretarlo desde los propios conocimientos de cada uno, aun cuando estos no hayan llegado a sus formas convencionales.

TERCERA PARTE

Diseño Metodológico de la Investigación

Paulo Freire no inventó al hombre; sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: “método de concientización”. Pero nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se construye como conciencia del mundo.

Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual nómadas incomunicables”

Ernani María Fiori, en el prólogo de “La pedagogía del oprimido” de Paulo Freire (1970, p.17)

TERCERA PARTE
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo VI
Plan de investigación

Capítulo VI

Plan de investigación

6.1. Introducción

6.2. Conexiones entre objeto de estudio, enfoque epistemológico y metodológico

6.3. Contexto en el que se desarrolla la investigación

- 6.3.1. Contexto global
- 6.3.2. Contexto local
- 6.3.3. Contexto institucional
- 6.3.4. Contexto temporal
- 6.3.5. Contexto poblacional
- 6.3.6. Contexto curricular

6.4. Enfoque y modalidad de la investigación: su relación con la problemática identificada y los propósitos que guían el estudio

- 6.4.1. Enfoque de investigación
- 6.4.2. Modalidad de investigación

6.5. Estrategias y técnicas de recolección de información en el campo de estudio

- 6.5.1. Plan de implementación de las estrategias y técnicas de recolección de información en el campo de estudio
 - 6.5.1.1. Observación no participante (ONP)
 - 6.5.1.2. Entrevista dialogada a los docentes (EDD)
 - 6.5.1.3. Observación participante (OP)
 - 6.5.1.4. Grupos de discusión (GD)
 - 6.5.1.5. Análisis documental (AD)

6.6. Población y muestra seleccionada

6.7. Negociación con los implicados y acceso al campo de estudio

6.8. Procesamiento interpretativo y reducción de los datos

6.9. Validación y confiabilidad de los resultados alcanzados

6.1. Introducción

Una vez que se ha alcanzado cierta claridad respecto a la problemática observada en relación con el objeto de estudio, tal como queda plasmado en el capítulo 1 de esta memoria, y se ha tenido una aproximación, en los capítulos de la segunda parte de la misma, al muestreo teórico asumido para aproximarse al campo de estudio, el diseño de investigación resulta una estrategia general para esclarecer las etapas de trabajo que habrán de realizarse con posterioridad. Este diseño, en el caso de la presente investigación, centrada en el ámbito de la intervención didáctica, planifica su acercamiento al uso activo del lenguaje escrito en el inicio de la escolaridad obligatoria, en tanto esta herramienta cultural resulta imprescindible para la acreditación escolar y fundamental, para actuar como ciudadanos participativos y creativos en todos los ámbitos sociales. Interés particularmente asentado en la situación problemática del alumnado cuyo profesorado lo evalúa con dificultades para aprender a leer y a escribir, comprometiéndose de este modo su interés por introducirse activamente en el uso de la cultura escrita, situación concomitante con el riesgo de fracasar su acreditación escolar. Partiendo de esta problemática ciertamente compleja, esta investigación se acerca a la misma pretendiendo comprender la influencia que pueden tener los procesos de enseñanza en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de este tipo de alumnado y para ello **se pregunta cómo se modela la identidad en la cultura escrita desde esta experiencia.**

Por tanto, se considera que las problemáticas que se registran en el alumnado respecto al proceso inicial de apropiación de la lengua escrita materna, ya abordadas en el capítulo 1 de esta memoria, justifican la necesidad de revisar continuamente el conocimiento didáctico acerca de cómo potenciar, desde todas las áreas curriculares, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado entendiendo su diversidad como un hecho social y esperable, muy alejado de concebirla como la expresión de problemas individuales. Se observan, en el campo del aprendizaje del lenguaje escrito, ciertas resistencias metodológicas para asumir una perspectiva inclusiva de la diversidad. Probablemente, la presencia de una tradición didáctica que aún, de

forma implícita, entiende la homogeneidad del alumnado y, por tanto, en el caso de la lectura y la escritura, centra la enseñanza en explicaciones descriptivas y ciertamente descontextualizadas de la normativa lingüística, así como en la copia y la escritura al dictado agrupando al alumnado según sus logros, constituya un obstáculo para concebir que los alumnos de un mismo curso puedan presentar, por ejemplo, distintos niveles en la conceptualización del sistema de escritura y, sin embargo, tener recursos para actuar como lectores y escritores auténticos.

Evidentemente, la presentación secuencial de los contenidos lingüísticos, atendiendo a la dificultad de sus respectivas normas, podría provocar la pérdida del sentido y la pragmática que define el uso del lenguaje, situación que se agrava sensiblemente ante el caso del alumnado que no domina el conocimiento convencional del sistema de escritura. ¿Qué significa leer y escribir exclusivamente de forma convencional para un niño que aún no descubrió el principio alfabético? En este sentido cobra importancia, en el marco del presente estudio, comprender los matices de las relaciones que establece con la lectura y la escritura -y por la transversalidad curricular del lenguaje, con el aprendizaje escolar en su conjunto- el alumnado que vivencia este tipo de exigencias, así como el que, de forma contraria, se siente “autorizado” por el profesorado a leer y a escribir disponiendo de sus conocimientos primitivos sobre la escritura. ¿Cómo se construye la identidad en la cultura escrita interactuando en una u otro tipo de propuestas de enseñanza? De forma complementaria, interesa adentrarse en contextos de alfabetización inicial de educación formal con la intención de comprender el alcance de las posibilidades que los mismos ofrecen al aprendizaje de la lectura y la escritura: ¿qué riqueza alfabetizadora le ofrece al alumnado el ambiente escolar?, ¿son considerados lectores y escritores los niños evaluados con problemas para leer y escribir?, ¿qué conocimiento lingüístico y comunicativo se les reconoce a estos niños?, ¿qué se espera de ellos en relación con el desarrollo curricular?, ¿qué logros vinculados con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística cumplen con las expectativas del sistema educativo? Por tanto, se consideró que una **estancia prolongada en distintos contextos escolares naturales (aulas de primer**

ciclo de Educación Primaria) que incluyeran población infantil considerada con dificultades y/o con factores de riesgo para aprender a leer y a escribir, podría resultar un camino idóneo para generar conocimientos en torno a dichos interrogantes y a las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito que resulten ser inclusivas para esta población.

Se aborda el consecuente diseño de investigación en el campo de las ciencias sociales asumiendo que cada paradigma epistemológico en este ámbito, ubica y caracteriza el conocimiento de la realidad investigada de acuerdo con su forma de entenderla y analizarla, dando posibilidades específicas para visualizar y hacer explícitas las intencionalidades de quienes pretenden construir conocimiento a través de distintos procesos de indagación en los que se armoniza una variedad de métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Se entiende, por tanto, que las concepciones del investigador acerca de la realidad investigada y de cómo conocerla, actúan de guía, orientación y sustento al diseño de investigación en el que se articula la producción teórica, metodológica y práctica. Este planteamiento genera la necesidad de que el investigador tome una serie de decisiones en torno a dos dimensiones fundamentales - epistemológica y metodológica- que, de forma entrelazada e interdependiente, constituyen el eje del diseño de una investigación, tal como se especifica en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1. *Decisiones del investigador*

Dimensión I Enfoque epistemológico de la investigación: su relación con los fines y objetivos de la investigación
--

Decisiones que el investigador toma acerca de conceptos, categorías, cuestiones, finalidades, etc. que contribuyen a la construcción del objeto de investigación.

Dimensión II Modalidad de investigación: su relación con las estrategias y técnicas apropiadas para la obtención y análisis de la información empírica

Decisiones que el investigador debe tomar sobre las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación.

6.2. Conexiones entre objeto de estudio, enfoque epistemológico y plan metodológico

Las temáticas relacionadas con la diferencia entre los sujetos han ocupado, de una u otra manera, un lugar destacado en la preocupación, la comprensión y la producción filosófica, cultural y antropológica de las sociedades occidentales, llegándose a expresar distintas posibilidades para entender, desde un punto de vista relacional, la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad de los grupos humanos: las diferencias comenzaron a considerarse en relación y no como atribuciones deterministas sobre ciertas características de sujetos o de grupos de sujetos. La contextualización de este discurso en el ámbito educativo ha permitido analizar los distintos sentidos, orientaciones y prácticas que definen el alcance de una enseñanza inclusiva.

En este sentido, el Grupo de Investigación de la UCM *Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas* –ámbito en el que se desarrolla el presente estudio de Tesis Doctoral- asume la importancia del análisis interpretativo y dialógico en la generación de conocimientos relacionados con la conexión entre, por un lado, los principios de la educación inclusiva y por el otro, el uso activo de la cultura escrita. Por tanto, desde este posicionamiento epistemológico genera contextos de investigación que permitan comprender en detalle distintos aspectos de dicha relación. Una expresión de estos contextos lo constituye el Programa de intervención educativa PROAI (*Problemas en Alfabetización Inicial*), desarrollado por un acuerdo de colaboración entre dicho Grupo y el área educativa de la Comunidad de Madrid, que, paralelamente a la intervención educativa, dio lugar a un proceso de indagación etnográfica -asumido por el presente estudio de Tesis Doctoral- con la intención de comprender e interpretar, tal como se señala en el primer capítulo de esta memoria, **cómo los docentes nombran, narran, acompañan y evalúan los procesos de alfabetización inicial del alumnado que no sigue el ritmo de la mayoría del grupo en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.**

Y, en íntima relación con la perspectiva docente, cómo narran, nombran e internalizan esta situación dichos alumnos. El fin último de este proceso se

centra en interpretar prácticas de enseñanza que le propicien equidad al alumnado en su proceso de alfabetización inicial, interés que se retroalimenta ante evidencias que ubican en la Educación Primaria el inicio del fracaso escolar.

El planteamiento epistemológico respecto a esta realidad asume la diversidad del alumnado como un hecho social, tal como se expresó en distintos apartados de la presente memoria. Entendiendo que esta conceptualización se encuentra muy alejada de perspectivas epistemológicas que relacionan dicha diversidad con la expresión de diversos problemas individuales, la mirada indagatoria de la presente investigación se centra en **comprender las características de las prácticas de enseñanza que, en la etapa de alfabetización inicial, facilitan el acceso equitativo de todos los niños al uso y recreación de la cultura escrita.**

El concepto de equidad en este campo -teniendo en cuenta que los contenidos lingüísticos propios del proceso de “alfabetización inicial” representan un valor estructural para la construcción de lectores y escritores activos en la sociedad, así como, para abordar los contenidos del curriculum de las distintas áreas a lo largo de toda la escolaridad- se relaciona con la posibilidad de que los docentes interpreten la diversidad del alumnado para atravesar el proceso de conceptualización del sistema de escritura hasta llegar a descubrir el principio alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979) y, por tanto, faciliten que todos los niños dispongan de sus conocimientos sobre cómo se escribe y se lee, aunque sean primitivos, para producir e interpretar textos escritos. Es decir, dada la importancia que alcanza en la etapa de alfabetización inicial el descubrimiento de la decodificación alfabética, se inicia este estudio entendiendo que la equidad en este campo se relaciona con la posibilidad de considerar, como un hecho normalizado, la diversidad con que los niños atraviesan (en sus ritmos, experiencias con la cultura escrita, emociones, etc.) el proceso por el cual se conceptualiza el sistema de escritura. En este contexto, cabe interpretar qué tipo de prácticas de enseñanza tienen capacidad de normalizar este tipo de diversidad.

Por tanto, el objeto de este estudio se construye, tal como se anticipa en el primer capítulo de la presente memoria, en el contexto interrelacionado que se genera entre, por un lado, las prácticas de alfabetización inicial que tienen lugar en la educación formal (primeros años de escolaridad) y por otro, la diversidad que presenta el alumnado para aprender a leer y a escribir. Es decir, **el objeto de este estudio se centra en el acceso a la cultura escrita del alumnado evaluado, en el inicio de la escolaridad obligatoria, con dificultades para aprender a leer y escribir: ¿cómo se modela la identidad de lector y escritor en este contexto?**

Con la intención de que durante el proceso de indagación se retroalimenten las preguntas que configuran este objeto de estudio, se inicia el trabajo de campo asumiendo, a modo de **objetivo general**, el interés, por un lado, de **interpretar y contrastar la teoría que subyace en la interacción entre el objeto de estudio y las problemáticas que en su entorno se observan** y por otro, **de estructurar aportes teóricos a partir de las prácticas investigadas en relación con los siguientes aspectos:**

1. Cómo transcurre el proceso de acceso a la cultura escrita del alumnado evaluado, en el inicio de su escolaridad, con dificultades para aprender a leer y a escribir.
2. Qué aspectos del lenguaje escrito están presentes en las propuestas de enseñanza diseñadas para aprender a leer y a escribir en los primeros años de escolaridad, así como en los criterios con que el profesorado evalúa dicho aprendizaje (focalizando la atención en el caso del alumnado identificado con problemas en su proceso de alfabetización inicial).
3. Qué papel tienen los conocimientos primitivos de los niños -sobre la conceptualización del sistema de escritura y demás aspectos del lenguaje escrito- en los criterios de evaluación del profesorado (focalizando la atención en el caso del alumnado identificado con problemas en su proceso de alfabetización inicial).

En síntesis, en el presente estudio interesa abordar el objeto de estudio evitando que una teoría determinada controle y condicione el proceso de investigación. Por contrario, se considera que la problemática identificada en relación con el objeto de estudio indica la pertinencia de desplegar distintos procesos indagatorios que se retroalimenten constantemente entre la consulta, la recogida de información y la interpretación de *segmentos mínimos dotados de significado* relevantes (unidades de análisis) que se puedan interconectar en el marco de principios de mayor nivel de abstracción, a modo de marcos explicativos.

Por tanto, para su realización se valoran las plataformas de análisis que permiten seguir un proceso interactivo de construcción de conocimiento entre el argumento teórico y la evidencia empírica (Maxwell, 1996). Dentro de este enfoque metodológico, el carácter holístico del planteamiento interpretativo permite que el investigador capte el núcleo de interés y los elementos clave del objeto de estudio, otorgándole sentido a los contextos y procesos que lo atraviesan para llegar, a partir de su posicionamiento teórico al respecto y de las evidencias que se registran durante el estudio, a generar un contexto conceptual que pone a consideración de la comunidad científica.

La consulta bibliográfica y el conocimiento de los resultados de las investigaciones generadas en el ámbito del objeto de estudio y de la problemática identificada, propician el posicionamiento epistemológico del investigador en relación con la integración de las evidencias a determinadas perspectivas teóricas (Maxwell, 1996). Sin embargo, el contexto conceptual que aporta un estudio interpretativo se diferencia del marco teórico y el estado de la cuestión consultado -definido como el conjunto de conocimientos y teorías científica y oficialmente reconocidas acerca del objeto de estudio y del problema que el investigador ha identificado en torno al mismo- en tanto su elaboración implica la construcción de nuevos aportes teóricos que surgen de la indagación realizada. Es decir, el marco teórico y el estado de la cuestión (en este caso, registrado en la segunda parte de la presente memoria) constituyen un referente en el continuo diálogo que la evidencia empírica mantiene con los argumentos

teóricos para poder llegar así a la construcción de nuevos marcos de interpretación significativa.

6.3. Contexto en el que se desarrolla la investigación

Una vez que acotado el objeto de estudio y sus finalidades cuyos planteamientos epistemológico, conceptual y metodológico aportan coherencia al diseño de investigación, se requiere especificar detalles acerca de esta singularidad de investigación estableciendo íntima relación con el conjunto de decisiones acerca de la elección y la aplicación de técnicas de recolección y análisis de la información empírica registrada (Sirvent, 2003). Los primeros pasos en este sentido se centran en identificar todo aquello que rodea, física o simbólicamente, al objeto de estudio en tanto constituye su contexto y, por tanto, requiere ser contemplado para comprender con mayor amplitud el alcance y el sentido de dicho objeto.

En este sentido, teniendo en cuenta el carácter relacional del objeto del presente estudio, resulta pertinente aportar una visión global y sistémica de los distintos contextos que lo atraviesan con circunstancias temporales y físicas marcadas por la singularidad. Por una parte, las aulas (N=35) de colegios públicos pertenecientes a la red pública de la Comunidad de Madrid que han participado (*contexto institucional*) aportan su idiosincrasia para el desarrollo del trabajo de campo, el que tiene lugar en íntima relación con las propuestas del Programa PROAI (*contexto local*). En todo caso, las prácticas de lectura y escritura en la etapa de alfabetización inicial constituyen el *contexto global* de esta investigación, realizada a lo largo de tres cursos escolares con una permanencia anual en cada una de las aulas (*contexto temporal*) teniendo en cuenta los planteamientos del diseño curricular de la enseñanza del lenguaje escrito durante la etapa del primer ciclo de la Educación Primaria (*contexto curricular*). Dentro de este marco, interesa comprender e interpretar los sucesos de enseñanza y de aprendizaje relacionados con la población infantil con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura (*contexto poblacional*), según la evaluación del profesorado.

6.3.1. Contexto global

Las prácticas de lectura y de escritura correspondientes al período de alfabetización inicial que se realizan en el ámbito escolar definen el contexto global en el que se asienta esta investigación.

6.3.2. Contexto local

Desde un plano más cercano y acotado, el Programa de intervención educativa *Problemas en la Alfabetización Inicial* (PROAI), coordinado por el Grupo de Investigación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), *Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas*, constituye el contexto local de esta investigación, tal como se indica en el primer capítulo de esta memoria. Este Programa surge como un instrumento del Grupo para el desarrollo de investigaciones correspondientes a una de sus líneas, *Cultura Escrita e Inclusión*. En relación con la presente investigación, interesó interpretar que tipo de actuaciones podrían paliar la situación del alumnado que es considerado con problemas para aprender a leer y a escribir en los primeros años de escolaridad. Para la concreción de este Programa, el Grupo aborda un convenio de colaboración con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con el objeto de, por parte del Grupo, poner el Programa PROAI a disposición de los centros educativos que lo requirieran y por parte de la Consejería, permitir el desarrollo de un proceso de investigación conforme dicho Programa se concretara siguiendo el siguiente plan de actuación:

- Incluir en el Programa PROAI las aulas de primer ciclo de Primaria pertenecientes a los centros educativos que así lo expresaran.
- Organizar talleres de lectura y escritura en las distintas aulas incluidas en el Programa PROAI (siguiendo de forma especial el caso del alumnado considerado por el profesorado con dificultades en su proceso de alfabetización inicial).
- Mantener reuniones con el profesorado con el objetivo de intercambiar apreciaciones respecto al seguimiento de las producciones escritas del alumnado.

6.3.3. Contexto institucional

Atendiendo a la convocatoria realizada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en el marco señalado en el apartado anterior, 15 centros de la red pública solicitaron participar en el Programa PROAI (sumando un total de 35 aulas) y, por consecuencia, en el desarrollo de la presente investigación. Estos centros -ubicados en Madrid capital (distritos de Carabanchel, Chamartín, Moratalaz, y Villaverde) y Municipios de la Comunidad de Madrid (Alcalá de Henares, Cenicientos, Fuenlabrada, Galapagar, Las Rozas, Leganés, Rivas Vaciamadrid y Tres Cantos)- cuentan con instalaciones que dan respuesta suficiente al número de alumnado. En general, disponen de salas de ordenadores, biblioteca escolar y música; espacios abiertos destinados al esparcimiento y juego infantil así como al desarrollo de habilidades físicas; zonas verdes; y salas de comedor para acoger al alumnado que precise este servicio.

6.3.4. Contexto temporal

El trabajo de campo tuvo lugar a lo largo de tres cursos escolares (2007/08; 2008/09; y 2009/10), manteniendo una permanencia a lo largo de un curso escolar en cada una de las aulas (N=35), en las que se incluyen el alumnado de la muestra (véase apartado 6.6.).

6.3.5. Contexto poblacional

Dentro de la complejidad del objeto de estudio, el contexto poblacional está integrado por el conjunto de alumnos que, en cada una de las aulas, fueron identificados por sus docentes como alumnado con dificultades para aprender a leer y a escribir.

6.3.6. Contexto curricular

El trabajo de campo realizado, y la consecuente recogida de información, se relaciona con el contexto curricular definido por el área de conocimiento *Lengua*

castellana y literatura correspondiente a primer ciclo de Primaria, según el currículo de Educación Primaria, Decreto 22/2007, de 10 de mayo, de la Comunidad de Madrid (acorde con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Dentro de este encuadre curricular, esta área de conocimiento aporta al desarrollo de la “competencia en comunicación lingüística” y, de forma interrelacionada, propicia el logro, prioritariamente, del siguiente objetivo general de la etapa de Educación Primaria:

Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas, dada su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, y desarrollar hábitos de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de las áreas.

6.4. Enfoque y modalidad de la investigación: su relación con la problemática identificada y los propósitos que guían el estudio

En relación con las decisiones sobre la modalidad metodológica, se observa que la oposición entre los enfoques cuantitativos y los cualitativos ha dado paso, en los últimos tiempos, a la integración dialógica entre ambos. Tan sólo la perspectiva de investigación por la que se opte, permite definir, y al mismo tiempo limitar, el nivel de realidad con el cual se trabaja, lo que implica la posibilidad de elegir planos diversos, que no excluyentes, de la realidad a investigar. En todo caso, se trata de saber en qué punto se está y a dónde se pretende llegar; si se cualifica o cuantifica un proceso social, o si se pretende hacer ambas cosas a la vez dependiendo de las necesidades que plantee la problemática observada. Esto indica, a su vez, que no cabe adjudicar la pertinencia o la insuficiencia de un método a las características del mismo sino a su adecuación, o no, al contexto en que se usa y a sus posibilidades para adentrarse en la realidad que el investigador concibe. Resulta imprescindible, por tanto, mantener una reflexión que actúe de vigilancia epistemológica para establecer si la forma en que se investiga es pertinente tanto con la problemática identificada como con los objetivos propuestos para el desarrollo del estudio.

En el caso del presente estudio, cabe señalar la pertinencia del enfoque cualitativo, en tanto éste plantea una relación de proximidad entre los distintos

actores que actúan en el campo investigado, lo cual supone que la investigadora asume una actitud y un rol de cercanía. Es decir, en tanto se concibe como un campo de indagación en sí mismo (Denzin y Lincoln, 2000), este enfoque permite, por un lado, capturar el sentido que subyace al decir y al hacer de los sujetos investigados a partir de la exploración, elaboración y sistematización de los significados de un fenómeno, problema o tópico (Banister, Bruman, Parker, Taylor y Tindall, 1994) y por otro, reflexionar sobre ellos a fin de transformarlos.

6.4.1. Enfoque de la investigación

En el amplio marco del enfoque cualitativo, las aproximaciones interpretativas a los fenómenos educativos han aportado, durante las últimas décadas, la posibilidad de comprender las comunidades de aprendizaje que se generan en las aulas: sus culturas, identidades, mentalidades, estilos de tomar decisiones, estrategias comunicativas, formas de gestionar tanto la información como el conocimiento, distintos modos de integrar su tejido socio-relacional que, en suma, terminan configurando su capacidad educadora. Evidentemente, acercarse desde una perspectiva comprensiva a las problemáticas educativas vivenciadas por determinados colectivos (en el caso que nos ocupa, el alumnado de primer ciclo de Primaria que es evaluado, en los inicios de la escolaridad obligatoria, con dificultades para leer y escribir), requiere un planteamiento epistemológico que guíe la mirada de la investigadora hacia objetos de estudio de carácter *relacional* para observar, registrar y analizar las micro-escenas que en esos contextos acontecen. Este proceso implica, necesariamente, el uso de metodologías cuyas estrategias permitan obtener una descripción densa (Geertz, 1990) de la muestra seleccionada asumiendo que las conclusiones alcanzadas, si bien ayudan a comprender e interpretar el fenómeno analizado, no son generalizables a toda la población.

En coherencia con el planteamiento epistemológico señalado, en el presente estudio se pretende construir un conocimiento comprensivo e interpretativo acerca de los hechos que tienen lugar en un mundo intersubjetivo cuyos

protagonistas viven determinadas experiencias (en este caso, docentes desarrollando prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la etapa de alfabetización inicial, y alumnado transitando procesos de aprendizaje que aquellos consideran insuficientes). Es decir, interesan los motivos y los fines de los actores y las acciones sociales antes que los modelos externos (Weber, 1964), razón por la cual el paradigma de investigación tradicional de tratamiento/grupo control no proporciona las condiciones apropiadas para obtener la información que persigue el objetivo central de este estudio (comprender e interpretar cómo construye su identidad en el ámbito de la cultura escrita el alumnado identificado con dificultades para aprender a leer y escribir en el inicio de la escolaridad obligatoria), ni tampoco las unidades de análisis concentradas en individuos (evaluación de sujetos en forma aislada) reflejan la complejidad de los procesos interactivos que se vislumbran en dicho objeto de este estudio. Por ello, se requiere una comprensión situada, pertinente y significativa de las prácticas incluidas en el objeto de estudio con la intención de construir un conocimiento que dé cuenta de las comprensiones de los hechos desde el mundo intersubjetivo de sus protagonistas, los motivos y los fines de los actores y las acciones sociales, antes que desde modelos externos (Weber, 1964).

En todo caso, se reivindica lo subjetivo –la subjetividad y la intersubjetividad-, lo perceptivo, lo particular, lo cotidiano como factores esenciales en la comprensión de los hechos sociales. Por tanto, atendiendo a estas exigencias epistemológicas, se asume que el **enfoque hermenéutico-comprensivo** aporta un marco apropiado para el análisis de los diversos planos de dichas prácticas desde el **paradigma del observador implicado**. Es decir, lo que observa el observador, por el solo hecho de observarlo desde una perspectiva y no desde otra, toma una determinada forma. Se asume, entonces, el principio de incertidumbre, imprescindible para evitar la configuración de verdades artificiales.

En síntesis, se entiende que el enfoque *hermenéutico-comprensivo* aporta la configuración necesaria para un diseño de investigación que incluya modalidades, estrategias y técnicas que asuman, entre otras cuestiones, la

participación y el conocimiento del contexto pues se entiende que no se puede comprender desde afuera y desde la “neutralidad”. Más aún, teniendo en cuenta que el contexto genera condiciones específicas, problemáticas, limitaciones, demandas y sentidos a la indagación. Por tanto, se asume **un diseño que responda a las siguientes intencionalidades:**

- a) Explorar el contexto estudiado para lograr descripciones detalladas y completas de la situación con el fin de comprender la realidad subjetiva que subyace a la acción de los actores (comprensión situada y significada de la práctica).
- b) Organizar una aproximación global a las situaciones para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas. Esto supone que los individuos interactúan en su contexto habitual compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad, y que este conocimiento sólo es accesible al investigador cuando comprende el marco de referencia particular (Rodríguez y Bonilla, 1995).
- c) Captar la realidad a través de los ojos de la gente que desarrolla las prácticas investigadas (*¿qué percepción tienen de su propio contexto?*).
- d) Avanzar en la comprensión de cómo los actores viven y construyen su realidad social desde su intersubjetividad cotidiana.
- e) Profundizar en casos específicos, no generalizar; describir textualmente y analizar el fenómeno estudiado como es percibido.
- f) Construir conocimiento pertinente, significativo, relevante y particular mediante procesos de indagación en contexto de interacción social.

Atendiendo a los objetivos del presente estudio, se han tomado decisiones epistemológicas y metodológicas que indican la pertinencia del enfoque cualitativo de tipo *hermenéutico-comprensivo* para guiar el proceso de esta investigación pues se entiende que el mismo, siguiendo a Denzin y Lincoln

(2000), propone “una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible”. Así lo explican los autores:

Sitúa al observador en el mundo pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. (p. 3)

Se trata de una modalidad de investigación que permite construir, a través de modalidades, estrategias y técnicas que facilitan el acceso a la comprensión del fenómeno estudiado y al descubrimiento de nuevos significados, datos acerca del problema identificado y de su contexto a través de diferentes medios informantes con la intención de llegar a un análisis que establezca interacciones entre la práctica observada, el bagaje teórico de la comunidad científica y las reflexiones críticas que conducen a la construcción de nuevos conocimientos. Por ello, a la luz de los objetivos de esta investigación, se considera que este enfoque permite, por un lado, captar los significados que construyen los niños y los docentes que actúan en la realidad que se pretende comprender y por otro, convertir dichos significados en unidades de análisis.

En la Tabla 6.2 se refleja la proyección de las características del enfoque cualitativo *hermenéutico-comprensivo* en el desarrollo del presente estudio:

Tabla 6.2. *El enfoque hermenéutico-comprensivo en el presente estudio*

Características del enfoque HERMENÉUTICO-COMPENSIVO	Proyección enfoque HERMENÉUTICO-COMPENSIVO en el presente estudio
El marco natural: se desarrollan trabajos esencialmente en contacto directo con los fenómenos que son objeto de estudio, sin ningún tipo de aislamiento o de “encapsulamiento” orientado a su control (Denzin y Lincoln, 2000).	La investigación se desarrolla en el contexto natural de las aulas a las que asisten los niños identificados, por sus respectivos docentes, con problemas en su proceso de alfabetización y en el de las reuniones con el profesorado.
El diseño emergente: está siempre abierto a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones, lo que impide la fijación, a priori, y de antemano, de un esquema rígido de comportamiento	El diseño de la investigación es abierto y flexible para que, conforme se avance en su desarrollo y en la comprensión de la realidad con la que se interactúa, emergen los aspectos metodológicos que faciliten

y de planteamiento.	el mayor acercamiento posible a la problemática detectada.
La flexibilidad técnica: las técnicas aplicadas deben ser adaptables a las realidades múltiples que intenta explicar y, de forma especial, sensitivo a la interacción e intercambio que se da entre el investigador y los investigados.	Se considera que el trabajo de campo puede ofrecer un encuadre flexible para desarrollar estrategias metodológicas interactivas (observación participante y no participante; grupo de discusión; análisis documental; etc.) que faciliten tanto la elaboración de una descripción densa del fenómeno investigado como la interpretación del mismo.
Teoría contrastada: más que iniciar el trabajo con una teoría que controle y condicione el proceso de investigación, prefiere ir extrayendo y elaborando ésta a partir de los datos y dentro del contexto de los mismos, de forma que la teoría es formulada a medida que puede ir siendo contrastada con la misma experiencia investigadora.	Entre los objetivos generales asumidos al inicio del proceso de investigación, se pretende interpretar y contrastar la teoría que subyace en la interacción que se genera entre el objeto de estudio y las problemáticas que se vislumbran.
Muestreo intencional: más que representar a modo de réplica reducida todos los casos existentes en el universo objeto de investigación, se busca comprender el máximo de algunos casos selectos sin pretender generalizar los resultados a todo el colectivo.	El muestreo por selección intencionada o muestreo por conveniencia atendiendo a la siguiente particularidad (entendiendo que los resultados alcanzados son orientativos y no generalizables a todos los casos existentes en el universo objeto de investigación): <ol style="list-style-type: none"> 1) Los centros educativos a los que pertenecen las aulas incluidas en el proceso de investigación han respondido a una convocatoria <i>ad hoc</i> realizada por la Comunidad de Madrid. 2) Las producciones escritas del alumnado, identificado por sus maestros, con problemas en su proceso de alfabetización.
Interpretación idiográfica: opuesta a la interpretación nomotética que busca generalizar de lo particular a lo general, la interpretación desde esta perspectiva está siempre condicionada por, y referida a, el	Dado que la pretensión de la investigación es aportar orientaciones hacia un modelo de evaluación que tenga en cuenta la complejidad de factores que inciden en el aprendizaje de la lengua escrita (y, por

contexto concreto en el que se recoge y se analiza la información.	ende, en comprender las dificultades de aprendizaje), el objetivo de la misma no se centra en desvelar conocimiento al respecto que resulte válido para todo el universo objeto de indagación. Por el contrario, pretende profundizar en los casos de una población determinada.
Aplicación tentativa: investiga el significado de casos dentro de un contexto único, antes que formular leyes generales. No presume de una rápida generalización de los datos concretos a situaciones universales, supuestamente semejantes. Se aspira a la "comparabilidad y traductibilidad" de los datos más que a la "transferencia directa" a los grupos no investigados (Goetz y LeCompte, 1988).	Se pretende hacer una descripción densa de una problemática en el marco de una población determinada para poder acceder a una interpretación de la misma desde el punto de vista de la complejidad, ya que se supone que en esta perspectiva hay muchas respuestas para atender y prevenir las dificultades en los procesos de alfabetización.
El caso como objeto de estudio: el producto final es presentado como un estudio de caso con su riqueza múltiple en medio de su unidad conceptual, en el que sobresale y destaca la descripción densa de un universal concreto.	Para facilitar la interacción, tanto con los niños investigados en el contexto de las aulas como con sus docentes durante las sesiones de análisis y reflexión, se considera adecuado recurrir a la profundización de conocimiento que ofrece la estrategia técnico-metodológica de observación participante y observación no-participante.
Resultados negociados: refleja una de las características más singulares de la investigación cualitativa, la interacción y la interdependencia entre investigador e investigado, que desemboca en una captación-interpretación de sentido compartida y dada por buena por ambas partes intervinientes. La interpretación final queda sellada por un pacto implícito (a veces explícito) de aceptación y de validación- legitimación por parte de ambos lados.No se acepta una verdad permanente, invariable o universal pues se entiende que la verdad y el conocimiento válido se construyen desde el consenso entre los miembros de la comunidad en un proceso de	La negociación entre la investigadora y los centros educativos donde se desarrolla el trabajo de campo (con las características específicas de la población seleccionada y el contexto de investigación) es una condición imprescindible para viabilizar los objetivos de la presente investigación: acercamiento a distintos momentos de la vida cotidiana de los grupos-aula.

negociación que establece lo que se considera y acepta como bueno (Lincoln y Guba, 2000; Smith y Deemer, 2000).	
Fundamentos de verdad y de conocimiento que aportan los resultados de la investigación: pueden ser definidos de distintas maneras, tantas como el tipo de proceso racional en el que se implique el investigador o como el resultado de la observación empírica que se realice.	Se asumen los cambios acaecidos en el campo de las ciencias sociales en relación con la validez de los resultados en una investigación cualitativa: de una <i>validez objetiva</i> (del periodo tradicional y moderno), se ha pasado a considerar una <i>validez comunal</i> a través de la argumentación de los participantes en el discurso. Lo real y verdadero constituyen un código de representación (Davison, 2006).

6.4.2. Modalidad de la investigación

En el marco del enfoque epistemológico *hermenéutico-comprensivo*, se considera que la **modalidad de investigación etnográfica** ofrece perspectivas adecuadas para indagar en el ámbito cultural en el que se inserta el objeto de estudio que nos ocupa, contando con que el ojo del observador pueda acercarse a los sujetos en el escenario a investigar para describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, así como, registrar lo que los participantes dicen de forma textual. En este sentido, se considera el caso de la modalidad *etnográfica* implementado en el ámbito educativo pues facilita, siguiendo a Rockwell (2009, 17-39), la construcción de conocimiento y, por su medio, la posibilidad de focalizar nuevas alternativas para las prácticas de enseñanza. Para transitar esta indagación y construcción de conocimiento, la modalidad etnográfica combina el proceso de buscar conocimiento con el de construir relaciones o prácticas alternativas, teniendo en cuenta que las consecuencias son importantes para ambos procesos. Ofrece, por tanto, una posibilidad para conocer la cultura en un contexto específico mediante la reflexión del que llega al campo de estudio desde “afuera” para mantener una inmersión en la vida cotidiana del mismo y, cada vez con mayor aceptación por parte de la comunidad científica, promover la autorreflexión de quienes pertenecen habitualmente a dicho campo. Se

entiende, por tanto, que la modalidad etnográfica ofrece la posibilidad de indagar aquello que es considerado, según Giddens (1982), residual y abandonado por las tradiciones del consenso ortodoxo:

(...) de aquello que no es recurrente ni marca tendencia, que no puede ser disuelto en determinadas formalidades del conocimiento y/o subsumido en esquemas hipotéticos deductivos que, por lo tanto, resulta residual. (...) Conocer la vida social desde estos aspectos *no documentados* implica no sólo inscribirlos en los contextos más generales que le otorgan sentido sino, también, analizar los fenómenos heterogéneos y contradictorios al interior de aquellos que son recurrentes y marcan tendencias. [la cursiva es propia] (p. 41).

En esta línea, podría decirse, siguiendo a Achilli (2005), que la modalidad etnográfica permite el acceso al campo de lo denominado por distintos autores antropólogos como *documentación de lo no documentado*, es decir, de “aquellos aspectos de la vida social que habitualmente no se hacen públicos” (p. 48) y que, sin embargo, son relevantes en la medida en que estas situaciones y aspectos de la realidad educativa estudiada se hacen visibles, Se aporta conocimiento acerca del “entramado de los intereses y poderes de quienes dominan y que nunca ponen por escrito” (Rockwell, 1987) como así también, el de las resistencias o luchas de los sujetos”. Es lo que Giddens (1982) denomina *conciencia práctica* para referirse a los modos de conocimiento que los sujetos generan en los contextos de su vida diaria (Achili, 2008, p.48). Se considera, por tanto, que la modalidad etnográfica es colaborativa con los objetivos de esta investigación pues ofrece alternativas para focalizar actos de enseñar considerados, siguiendo la perspectiva histórico-cultural, una *reenseñanza* en la medida en que, al internalizar nuevas acciones y nuevos objetos de conocimiento, producen una reestructuración en las capacidades discursivo-textuales de cada sujeto. Se trata de la proyección, en el objeto de estudio que nos ocupa, del proceso que Vigotsky (1979) denominó “internalización de las formas culturales”, en tanto se considera que las situaciones comunicativas que ayudan a avanzar en los aprendizajes lingüísticos se genera en diferentes contextos sociales, no solamente en el escolar aunque este continúe siendo un espacio de acceso privilegiado para la lectura y la escritura. En el caso que nos ocupa –las prácticas de lectura y de escritura en primer ciclo de Primaria focalizando el caso del alumnado considerado con dificultades para aprender a

leer y a escribir-, se reconocen variados contextos comunicativos que se engarzan en el entramado de las comunicaciones sociales cotidianas, es decir, en las que se pueden identificar las expectativas de quién lee, quién escribe y cómo y cuándo deben hacerlo; asimismo, donde es posible encontrar, de acuerdo con las intenciones de los hablantes, usos de escritura ya arraigados y otros que apenas se asoman, prefigurándose como usos emergentes (Kalman, 2001, p. 40). De igual modo, dado el carácter complejo e interrelacionado del aprendizaje, cobra importancia para los objetivos de la investigación, interpretar los significados de las experiencias de lectura y escritura que el alumnado vivencia. Por ejemplo, ¿qué puede significar la lectura para un niño que aún no descubrió en su totalidad el principio alfabético? El análisis de este tipo de experiencias de aprendizaje requiere tener en cuenta contextos de enseñanza que se organizan en el primer ciclo de educación primaria. Evidentemente, estos cuestionamientos permiten reflexionar sobre distintos aspectos, tales como ¿qué riqueza alfabetizadora le ofrece el ambiente escolar a esta infancia?, ¿son considerados lectores y escritores los niños evaluados, en sus inicios de la escolaridad, con problemas para leer y escribir?, ¿qué conocimientos lingüísticos y comunicativos se les reconoce a estos niños?, ¿qué se espera de ellos y ellas con relación al desarrollo curricular?, ¿qué capacidades vinculadas con la producción escrita se consideran adecuadas para avanzar en la línea esperada?, ¿con qué contenidos, en qué circunstancias y con qué expectativas lograrán ser competentes para el sistema escolar?, etc. La necesidad de construir un conocimiento emergente a partir de buscar respuestas a estos, entre otros interrogantes, le da sentido a una estancia prolongada en un conjunto de contextos escolares considerados naturales (aulas de primer ciclo de Primaria) donde tienen lugar la producción y la interpretación de textos en distintas circunstancias y contextos por parte de la población infantil considerada con dificultades y/o con factores de riesgo para aprender a leer y a escribir.

Interesa, por tanto, la modalidad etnográfica para el desarrollo de esta investigación atendiendo a que la misma facilita establecer relaciones entre procesos de prácticas y reflexión teórica para construir nuevos significados que orienten y potencien adecuadamente un quehacer pertinente y relevante en

relación con los objetos de estudio y la problemática identificada. Es decir, se entiende que el investigador-etnógrafo no va al campo para confirmar lo que ya creía saber, sino para construir nuevas miradas a partir de perspectivas ajenas (Rockwell, 2009). Al mismo tiempo, se asume que no se trata de una modalidad de investigación aséptica ni neutral pues el investigador aporta sus concepciones implícitas acerca de cómo se construyen las representaciones sociales y prácticas culturales (en el caso de la presente investigación, el papel de la cultura escrita en las prácticas de enseñanza) y les da sentido a partir de la comunicación con quienes habitan una localidad (Geertz, 1990) —en esta investigación, las aulas—. De esta manera, el **observador-investigador** puede realizar la **búsqueda selectiva de datos en los distintos escenarios** (trabajo de campo en las aulas en las que se desarrollan procesos de observación participante y no-participante; grupos de discusión con el profesorado; grupos de discusión con el grupo de investigación; entrevistas; análisis de producciones escritas infantiles, etc.) y, para su interpretación y comprensión, traducirlos en **unidades de análisis** que expresen los procesos interactivos (Cook y Reichardt, 1986) de dichos contextos. Para ello se elige una perspectiva intensiva de **descripción densa** (Geertz, 1990), concepción que, vinculada a la etnografía en sí misma, asume que los resultados no serán por tanto generalizables, sino que, buscan ofrecer diferentes niveles de análisis que ayuden a comprender la realidad estudiada.

La **descripción**, entendida como un determinado nivel de construcción de conocimientos por su vinculación al modo *relacional* que tiene de construirlos, busca responder a los criterios de evaluación que asume el investigador utilizando técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa que aportan datos interrelacionados. Se opta por realizar observaciones y otros métodos de campo (registro de clases, relatos de experiencias, registro de ideas del profesorado, estudio y seguimiento de producciones escritas, etc.), de forma compatible con otros métodos de recogida de datos (encuestas, cuestionarios y entrevistas). Los primeros pueden confirmar a los segundos y proporcionar la explicación razonada para el diseño de encuestas, entrevistas, etc. (Serber, 1973), del

mismo modo que, los segundos, permiten comprobar las interpretaciones de campo y arrojar nueva luz sobre las observaciones.

Este enfoque remite también a la importancia que en este estudio se le otorga al **conocimiento local** (Geertz, 1994), entendiendo que éste implica las representaciones, las significaciones, las expectativas e intereses que representan y producen los sujetos involucrados en las prácticas y relaciones que son objeto de análisis. Por tanto, este conjunto se torna relevante, en tanto cotidianeidad contextualizada, para acceder al conjunto de conocimientos y significaciones que co-construyen los sujetos-implicados en el campo de estudio. Evidentemente, se trata de un modo de obtener “datos convergentes” (Geertz, 1994) que difiere de las estrategias de tipo “directivas” que acceden a cierta información extensiva en encuentros únicos y limitados con los sujetos. Es decir, se pretende una información heterogénea y no estandarizada del campo de estudio que, a su vez, permita analizar y explicar diferentes procesos en la medida en que los sujetos que la producen se hayan implicados unos con otros. Se trata, en palabras de Geertz (1994), de “una red mutuamente reforzada de comprensiones sociales” que pueda contrastarse y complementarse con la obtenida a través de otras fuentes primarias”. En este sentido, la implementación de la modalidad etnográfica en el presente estudio supone la realización de las siguientes acciones:

- a) Desarrollar la capacidad de “observación” superando el empobrecimiento de las teorías implícitas o explícitas, los prejuicios, etc. De tal manera que se neutralice o elimine aquella información que *a priori* pueda considerarse como irrelevante.
- b) Elaborar la textualidad de los eventos en el contexto, en tanto documento que recoge crónicas fiables en la construcción de un objeto de investigación e intervención pedagógica.
- c) Simultanear la recogida de los datos y su análisis interpretativo de los significados, de forma que se generen sucesivas anticipaciones hipotéticas con un movimiento espiralado donde cada vez se integran

más detalles (frente a la síntesis de la información que caracterizan las tradicionales ortodoxias de investigación).

- d) Organizar de forma jerarquizada la información relevada a partir de la descripción de las prácticas, procesos y significaciones que construyen los sujetos (Vasilachis, 2006, p.51).

Evidentemente, como plantean Hamersley y Atkinson (2005, p.130), el etnógrafo tiene que "vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación". El mundo de la participación implica "ser uno más" en el grupo, tratando de interferir lo menos posible en el modo de vida de los sujetos estudiados. El mundo de la investigación supone, además del trabajo de despacho, no olvidarse del rol de investigador que se asume y por tanto, mantener cierta distancia con aquello que observa. Por ello, se habla de que el etnógrafo asume una identidad de *nativo marginal* (expresión tomada de Freilich (1970), con la que este autor hace referencia a que el etnógrafo nunca es uno más en el grupo que estudia, pero tiene que intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación).

En síntesis, se asume que la etnografía se refiere tanto a una modalidad de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación alcanzado, identificado clásicamente como monografía descriptiva (Rockwell, 2009, pp.17-39). Es decir, el término denota mucho más que una estrategia o técnica de recolección de datos –registrando ciertas equivalencias erróneas entre etnografía y la estrategia *observación participante*- o un simple método pues, por su complejidad, señala una modalidad o enfoque metodológico que incluye método y teoría.

6.5. Estrategias y técnicas de recolección de información en el campo de estudio

Teniendo en cuenta que el trabajo de campo etnográfico involucra una "mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia" (DeWalt y DeWalt,

2002, p. 23), se entiende que este tipo de estudio requiera, por lo menos, una estancia relativamente prolongada en una localidad pequeña de tal forma que el investigador pueda documentar su experiencia por vía escrita habiéndose aproximado a los lenguajes y conocimientos locales. Este proceso requiere, además, contar con disposición receptiva y sensibilidad por parte del investigador hacia las distintas formas de interpretar los sucesos y las palabras.

Asumiendo estas condiciones, la fase del trabajo de campo del presente estudio se desarrolla en los espacios que actúan los grupos infantiles incluidos en la muestra, es decir en las 35 aulas pertenecientes a primero o segundo curso de Primaria (véase apartado 6.6.) que aceptaron a la propuesta, realizada por la Comunidad de Madrid, de participar en este proyecto incluyendo en el mismo el seguimiento del alumnado evaluado con dificultades para aprender el lenguaje escrito. En cada aula se mantiene una permanencia de un curso escolar en alguno de los tres que tiene lugar el proceso de investigación. Atendiendo a esta estructura, se planifica una primera etapa de recolección y análisis en tiempo real de la información (reflexiones, interpretaciones, etc.) en el contexto de cada una de las aulas para pasar, a una segunda etapa, en la que el material que aporta cada aula es analizado en el conjunto del trabajo de campo conformado por las 35 aulas que se mencionan en párrafos anteriores, logrando de este modo, una visión global del conocimiento que emerge del estudio.

Se considera, por tanto, que la implementación de este proceso, si bien admite una diversidad de recursos técnicos y analíticos, no puede prescindir de ciertas condiciones básicas (Rockwell, 2009), tales como las siguientes:

- partir de la experiencia prolongada en el campo de estudio y de la interacción con quienes lo habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello);
- producir, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local;

- acompañar la experiencia etnográfica con un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad; e
- interrogar y participar en los procesos locales con miras a respetar los compromisos y acuerdos hechos con la comunidad investigada (esto implica enunciar preguntas posibles y pertinentes en este encuadre que no siempre son compartidas por otras modalidades de investigación).

Para su realización, este proceso requiere “estrategias que permitan recolectar información que proporcionen descripciones, es decir, discurso propio del investigador” (Velasco y Díaz de Rada 2006, p.34). Las estrategias cualitativas de recolección de datos -tales como **entrevistas dialogadas**, **observación participante y análisis documental**- han sido incluidas bajo el término global de **métodos etnográficos** en tiempos recientes. No obstante, conviene tener en cuenta que estas estrategias, con sus correspondientes técnicas de recolección de información, deben contribuir a un fin básico: la triangulación de perspectivas.

La **observación (no participante)** y la **observación participante** facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una “fotografía escrita” de la situación en estudio (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993). No solo hay que mirar atentamente pues, como señala Woods (1987, p. 56), “los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria”. Marshall y Rossman (1989, p. 79) definen la observación como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”. Ahora bien, cabe tener en cuenta que las actuaciones del investigador en el campo de estudio mediatiza el alcance de dicha descripción sistemática: mientras que en la **observación (no participante) o participación pasiva** está presente en la escena donde ocurre la acción pero no interactúa o toma parte en ella” (Stake, 1995, p. 52), en la **observación participante** u **observación participativa** observa, a la vez que participa en las actividades del grupo que se investiga, actuando de tal modo que permita acceder a las

situaciones tal y como acontecen, es decir, provocando la menor interferencia posible e intentando no modificar la situación objeto de estudio.

Por tanto, podría afirmarse que la ***observación participante*** es el modo por excelencia de la etnografía, en tanto constituye una "forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y a la vez, de captar los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento" (Velasco y Díaz de Rada 2006, p. 34). Ha sido por muchos años un sello de estudios tanto antropológicos como sociológicos y, en años recientes, el campo de la educación ha visto un crecimiento en el número de estudios cualitativos que incluyen la *observación participante* como una forma de recoger información. Requiere tener en cuenta distintos elementos:

- a) grado de participación (aproximación del observador y los observados);
- b) el acceso al campo (estrategia para introducirse en el contexto natural de la observación);
- c) conocimiento del lenguaje del grupo a investigar y saber que algunas palabras, formas de utilización o significados del lenguaje pueden variar de un grupo a otro; y
- d) forma de registrar la observación (registro narrativo –diario, notas de campo, registros anecdóticos, etc.- y los audiovisuales -fotografías, grabaciones, etc.).

En síntesis, podría entenderse la *observación participante* como el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (DeWalt y DeWalt, 2002). Por ello, Schensul, Schensul y LeCompte (1999, p.91) definen esta estrategia como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y de involucrarse en el día a día o en las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador". Podría entenderse que su gran aportación al investigador es, sin duda, que le permite al recoger de

forma personal un tipo de información que, con otra estrategia le resulta prácticamente imposible. De todos modos, Whyte (1976) advierte que, si bien no hay una forma única que sea la mejor para llevar a cabo una investigación usando la *observación participante*, se logra mayor efectividad en la recogida de información cuando se aborda en colaboración entre investigador e informantes:

(...) el trabajo más efectivo lo hacen aquellos investigadores que ven los informantes como colaboradores [pues, hacerlo de otra forma] es un desperdicio de recursos humanos". (...) El énfasis de esta estrategia está en la relación que se puede establecer entre el investigador y los informantes como investigadores colaboradores y quienes, a través de la construcción de relaciones sólidas, mejoran el proceso investigativo y mejoran la destreza del investigador para dirigir la indagación.

La **entrevista dialogada**, por su parte, es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Velasco y Díaz de Rada (2006, p.34) entiende que, tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio. Los autores consideran la necesidad de que, en contexto etnográfico, se evite, siempre que sea posible, la formalidad tendiendo a la conversación informal. De manera coincidente Woods (1987, p. 82) plantea que "entrevista no es precisamente un término afortunado en este contexto pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar". Podría considerarse que la principal ventaja de esta estrategia es que estimula el flujo de los datos y el abordaje de la información personal que, de otro modo, sería imposible conocer. Para que esta posibilidad se concrete, Woods (1987, p.77) puntualiza la necesidad de que la entrevista en contexto etnográfico gire siempre "en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad".

Los **foros o grupos de discusión** también constituyen, desde la etnografía, una forma particular de entrevista, aconsejable cuando el tema a tratar genera conflicto entre los miembros de la comunidad.

Por último, entendiendo que la experiencia de campo es crucial para este enfoque, se considera que la etnografía no termina allí sino con la **producción de representaciones textuales de la realidad estudiada**, textos redactados

con la participación de las mismas personas que realizaron el trabajo de campo. El género textual etnográfico privilegia la narración y la descripción. Esta producción textual debe ser pública y estar sujeta a contestación, tanto por parte de académicos como por los habitantes de cada localidad estudiada.

6.5.1. Plan de implementación de las estrategias y técnicas de recolección de información en el campo de estudio

En consecuencia con lo expresado en el punto anterior, se asume que el acercamiento etnográfico al contexto, funciones y significado de las prácticas de enseñanza en la etapa de alfabetización inicial y su relación con el alumnado identificado con dificultades en el aprendizaje en este campo, tal como se plantea en la presente investigación, implica la realización de **tres tareas generales que, en su conjunto, estructuran y enlazan el presente estudio etnográfico:**

1. Analizar las narrativas de los escenarios en que se desarrolla esta investigación ya sea en términos de alternativas didácticas posibilidades y de dificultades relacionadas con las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito con la intención interpretar la posibilidades de inclusión del alumnado diverso y la potenciación del desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.
2. Propiciar el enriquecimiento en los procesos de registro e interpretación del material registrado estableciendo complementariedad en el empleo de distintas estrategias de investigación empleadas durante el trabajo de campo.
3. Generar un conocimiento emergente de la práctica que pueda incluirse en la riqueza cognoscente que la comunidad didáctica ha construido al respecto.

El abordaje de estas tareas estructurales, con sus correspondientes interrogantes que sirven de guía, requieren, a su vez, que se desarrollen acciones entrelazadas de recogida, interpretación y categorización de la

información, siendo previsibles en algunos casos mientras que, en otros emergen de la dinámica exploratoria que se va realizando durante el proceso de investigación. Es decir, atendiendo a la flexibilidad y apertura propias del enfoque fenomenológico en el que se asienta la presente investigación, se asume la riqueza que aporta a la investigación el hecho de que la realidad hable por sí misma y no sea distorsionada por las ideas, juicios, hipótesis y teorías previas del investigador. Este acercamiento a la realidad implica, por supuesto, la mediación epistemológica que ejerce el **muestreo teórico** con que la investigadora llega al campo de estudio, tal como se señala en la primera y segunda parte de esta memoria, respecto a la complejidad del objeto de estudio identificado (*acceso a la cultura escrita del alumnado evaluado, en el inicio de la escolaridad obligatoria, con dificultades para aprender a leer y escribir*) y continúa elaborando conforme el proceso de la investigación requiere establecer nuevas **conexiones entre el conocimiento que aporta la comunidad científica y el que emerge de la práctica**. Evidentemente, el proceso de generar teorías no es lineal, sino que sigue un movimiento en espiral, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y comprensión.

Por tanto, teniendo conciencia de que el investigador es el principal instrumento de recogida de datos en los trabajos etnográficos, la investigadora que desarrolla el presente estudio asume con responsabilidad el ingreso a cada una de las 35 aulas en las que se incluye el alumnado incluido en la muestra (*alumnado identificado por su profesorado con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura*), en tanto las mismas constituyen contextos de actuación naturales que permiten **categorizar, analizar e interpretar** -mediante un proceso recursivo a través del cual se intenta descubrir el sentido de las situaciones que interroga en el mencionado campo- **los datos** recogidos por medio de las estrategias que se detallan a continuación (véase Figura 6.1.):

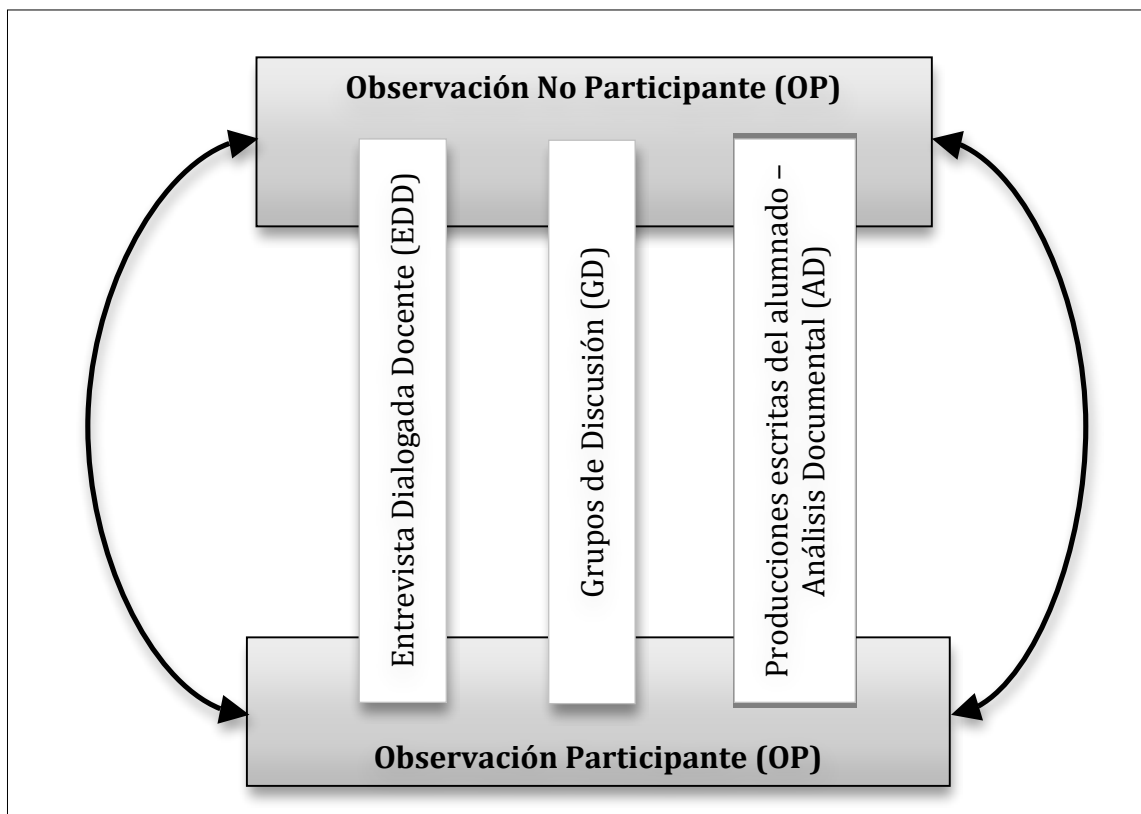


Figura 6.1. Dinamismo de la información que se establece entre las distintas herramientas de indagación utilizadas en el campo del estudio (elaboración propia)

Se pasa a continuación a analizar, en los siguientes apartados (desde el 6.5.1.1. al 6.5.1.5), la función que cumplen en el presente estudio cada una de estas estrategias de recolección de información.

6.5.1.1 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE (en adelante, **ONP**)

En cada aula, a lo largo de un conjunto de sesiones de clase impartidas por el tutor, tanto de 1º como de 2º curso (preferentemente, durante las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito; sin embargo, como este lenguaje es transversal a todas las áreas curriculares, cabe la posibilidad de registrar los sucesos que se relacionan con otros tipos de enseñanza). Se pretende recoger información, sin intervenir activamente en las actividades realizadas, acerca de los fenómenos que en dichos contextos y objetivos suceden manteniendo una cierta distancia con el docente y los niños. Con esta distancia no se pretende estar ajeno a los

sucesos y a los potenciales efectos de la observación sino que la intervención de la investigadora no genere cambios en la dinámica de clase ni en la participación del alumnado, como es propio del proceso de observación participante.

La meta de este proceso de observación es lograr una *descripción* precisa y clara de los aspectos que aportan conocimiento sobre el objeto estudiado (se especifican detalles al respecto en el apartado “El foco de atención durante el proceso de ONP” situado en los siguientes párrafos). Se procura que esta descripción sea global, completa y contextual que se adecúe a la naturaleza de la realidad estudiada, de manera que los hechos guarden relación y constituyan una unidad bien entrelazada preservando la confidencialidad de las personas involucradas en este proceso. Para lograr una mayor contextualización de estas descripciones, se complementa la información que aportan las sesiones de ONP con las matizaciones, argumentaciones y comentarios que al respecto aportan los docentes durante las entrevistas dialogadas.

El foco de atención durante el proceso de ONP en cada una de las aulas se centra en dos planos íntimamente interrelacionados en el marco del objeto estudiado:

- ✓ **El aula en su conjunto** (plano contextual): descripción de las características alfabetizadoras que este ambiente ofrece al alumnado (el trabajo didáctico que se lleva adelante para que los niños aprendan a leer y a escribir; las funciones del lenguaje que se activan al desarrollar las actividades de aprendizaje; la interacción del alumnado con el lenguaje escrito, entendiendo que éste implica el uso de todos los textos escritos que circulan socialmente -todos los géneros, todos los propósitos con que usamos los textos escritos, las distintas posiciones que frente a los textos asumen los lectores y escritores, etc.-; el sentido que la lectura y la escritura tiene para el alumnado; etc.); y

- ✓ **El alumnado del aula que está incluido en la muestra** (plano focalizado): papel que desempeña en la dinámica grupal del aula; formas de resolver las actividades de enseñanza; relaciones entre iguales y con el docente; conocimiento relacionado con la lectura y escritura; formas de pedir ayuda para resolver la tareas; etc.

Las notas de campo registradas durante la ONP reflejan datos sobre quiénes, cuándo, cómo, dónde, en qué condiciones y contextos, etc. sobre cada sesión observada. Las notas de campo recogen, entonces, descripciones de las interrelaciones que se puedan generar entre los niños y entre éstos y el docente; los sucesos de aprendizaje que resulten significativos; las conversaciones que se mantengan; la expresión explícita e implícita de sentimientos, sensaciones, percepciones; y todos los hechos que emerjan en estos contextos que puedan ser considerados de interés para los fines etnográficos de este estudio. Todo ello acompañado de conjeturas interpretativas por parte del observador para facilitar la posterior identificación de categorías de análisis así como la saturación de éstas.

Estas notas se sintetizan y resumen en el **cuaderno de campo** dedicado al proceso de la ONP en cada aula e inmediatamente esta información es tratada, acorde con el proceso inductivo adoptado para el procesamiento de los datos -tal como se especifica en el apartado 6.9.- con el objeto de identificar los **segmentos mínimos dotados de significado** relevante (unidades de análisis) a efectos de los objetivos de esta investigación.

Para garantizar la identificación de las unidades de análisis que están altamente saturadas, se indaga especialmente acerca de lo observado, ya sea preguntando al respecto a los docentes (durante entrevistas dialogadas) y/o analizando los documentos (tareas de aprendizaje propuestas, producciones del alumnado, etc.) generadas durante las respectivas sesiones con el objeto de **saturar** su presencia, es decir, de agotar las estrategias de búsqueda sobre determinados aspectos y de tratar de ver si los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo.

A efectos de identificar la saturación de unidades de análisis de manera transversal a todo el proceso de ONP, se agrupa, en primera instancia, el material que aportan los cuadernos de campo de un número de aulas (aproximadamente, 5) obteniendo las categorías de análisis saturadas en 7 grupos de aulas (véase capítulo VII, dedicado a la organización del trabajo de campo). Y por último, se pasa a identificar las unidades de análisis más saturadas en todo el proceso del ONP, es decir, incluyendo el material proveniente de los 7 grupos de aulas.

6.5.1.2. ENTREVISTA DIALOGADA a los docentes (en adelante, **EDD**)

Esta estrategia acompaña todo el proceso de indagación, desde la fase de negociación de entrada al campo de estudio (en cada aula) y durante el transcurso de los procesos de ONP y la OP (a lo largo de un curso escolar en cada aula). Las dudas e inquietudes que durante estos procesos tienen, tanto investigadora como docentes, constituyen uno de los focos principales de esta estrategia generando, de este modo, pequeños círculos recursivos de recogida e interpretación de la información que guían a la investigadora en la atenta tarea de identificar segmentos de significado relevante a efectos de los objetivos de esta investigación.

6.5.1.3. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (en adelante, **OP**) representa un acercamiento experimental-descriptivo dentro del proceso etnográfico de este estudio, que se realiza en dos escenarios en cada una de las 35 aulas: uno, en gran grupo con la participación de todo el alumnado (es decir, los niños incluidos en la muestra junto con sus compañeros) y otro, en pequeños grupos, en contexto de taller, con la participación exclusiva del alumnado de la muestra (alumnado identificado por su profesorado con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura).

La participación de la investigadora guía las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito atendiendo a dos principios básicos:

- ✓ Utilizar estrategias metodológicas que propicien la lectura y la escritura de textos en contextos comunicativos generados *ad hoc* para todo el alumnado del aula, independientemente de la diversidad del alumnado en el conocimiento convencional del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979); e
- ✓ Intervenir en las respectivas zonas de desarrollo próximo (ZDP) que presenten los alumnos para enfrentarse a los problemas y las decisiones que cada práctica de escritura y de lectura les plantea.

El foco de atención durante el proceso de OP en cada una de las aulas se centra en recoger dos tipos de datos: por una parte, los que emergen del seguimiento de las producciones escritas elaboradas por los niños incluidos en la muestra, sus respectivos comportamientos como lectores y escritores de diferentes textos; etc.; y por otra, los relacionados con la propuesta didáctica del taller que se propone en cada caso (tipo de actividades que se diseñan y funciones del lenguaje que se activan en ellas, criterios de evaluación para atender a la diversidad del grupo y a la evolución de sus aprendizajes, entre otras cuestiones).

Las notas de campo registradas durante las sesiones de OP permiten disponer de una reconstrucción de los sucesos así como de un seguimiento puntual de las producciones escritas que realiza el alumnado.

6.5.1.4. GRUPOS DE DISCUSIÓN (en adelante, GD)

Un conjunto de sesiones que periódicamente se realizan, entre el profesorado que interviene de forma habitual con el alumnado de la muestra en cada aula (tutor, profesorado de apoyo, profesorado de pedagogía terapéutica, etc.) y la investigadora, con el propósito de

analizar y reflexionar colectivamente acerca del alcance, sentido y proyección que tienen para dicho alumnado las prácticas de conversación, lectura y escritura desarrolladas durante el proceso de OP. Es decir, se trata de pequeños grupos de discusión organizados en los centros a los que pertenecen, respectivamente, las 35 aulas que escolarizan al alumnado de la muestra (cabe señalar que, en algunos casos, tal como se informa en el capítulo relacionado con el acceso al campo de estudio - capítulo VII-, dos o más aulas pertenecen al mismo centro). Se considera que estos contextos de análisis en conjunto constituyen una parte crucial para la praxis etnográfica de este estudio pues ofrecen escenarios idóneos para que el profesorado, con sus comentarios, ideas y discusiones en función de su propia experiencia enseñando a leer y a escribir a un alumnado con marcada diversidad en estos aprendizajes -como es el caso de la muestra de este estudio-, colabore con la investigadora en su proceso de comprensión respecto a los siguientes ámbitos:

- ✓ Posibles conexiones entre las prácticas del lenguaje escrito que se organicen en los talleres donde se desarrolla la OP y las que habitualmente coordina el tutor en el aula habitual (para entender mejor estas conexiones, la investigadora triangula la información recogida en estos grupos de discusión con la observación etnográfica procedente del proceso de ONP en las aulas -véase apartado 6.5.1.1.): ¿qué puentes y/o discontinuidades se registran entre unas y otras prácticas?
- ✓ Intercambio entre docentes e investigadora acerca del seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.
- ✓ Registrar las ideas y justificaciones del profesorado y de la investigadora en relación con el intercambio de evidencias acerca de las transformaciones de las capacidades que presenta el alumnado identificado con problemas para adquirir el lenguaje escrito.

6.5.1.5. ANÁLISIS DOCUMENTAL (en adelante AD)

La evaluación de las producciones escritas realizadas por los niños durante el proceso de *observación participante* ha puesto el acento en las transformaciones evolutivas del conocimiento que se registran en las mismas, cuestión indispensable para poder acompañar a cada niño en su propio proceso de aprendizaje desde el respeto a su saber (aunque aún no sea el conocimiento convencional) afianzando su autonomía como escritor y lector. Se entiende que en los niños surge la satisfacción por escribir cuando sus textos son valorados positivamente por el adulto, situación que les retroalimenta el deseo por seguir aprendiendo.

Es decir, a efectos de su valoración se asume, desde el enfoque histórico-cultural, los procesos particulares de realización en que dicha producción se realiza y, desde la perspectiva psicolingüística, se atiende la evolución en la conceptualización del sistema de escritura que atraviesa cada sujeto. Por tanto, se considera que las producciones escritas con sistemas no-convencionales también tienen valor comunicativo, al tiempo que dan cuenta del desarrollo lingüístico temprano de los niños, y contribuyen al descubrimiento, en proceso, de la convencionalidad del código. Este proceso facilita, evidentemente, el acceso de la población infantil a la cultura escrita de nuestra sociedad (Anderson y Teale, 2002).

En síntesis, teniendo en cuenta que el diseño de investigación se piensa como un esbozo de la manera en que el investigador pretende cumplir con su investigación, se considera, adoptando el símil que aporta Sirvent (1997), que se trata de un “dibujo”, una “maqueta”, una “propuesta” sobre qué se quiere investigar, para qué y cómo. Es decir, un diseño es mucho más que un conjunto de procedimientos para la recogida de datos. Por ello, una vez que se ha especificado el enfoque y la modalidad asumidos en esta investigación, así como el **Plan previsto para la implementación de las eestrategias y técnicas de recolección de información en el campo del presente estudio** simbolizando, a modo de un “dibujo” (véase Figura 6.1.), el dinamismo que se establece en el interjuego entre enfoque, modalidad y herramientas de indagación para que, en

constante interacción con las metodologías de procesamiento interpretativo y reducción de los datos que se señalan en el apartado 6.8, se arrije al conocimiento emergente sobre el fenómeno estudiado. Por último, en el capítulo 8 de esta memoria de tesis se presentan textos relacionados con el desarrollo de este Plan.

6.6. Población y muestra seleccionada

El carácter etnográfico del presente estudio –guiado por objetivos centrados en comprender e interpretar las experiencias, vivencias y alternativas de aprendizaje que presenta la **población infantil escolarizada en primer ciclo de Primaria (1º y 2º cursos) que es evaluada con problemas para aprender a leer y a escribir**- señala la pertinencia de seleccionar una muestra intencionada de alumnado encuadrado en dichas características. Se decide, por tanto, incluir en la misma a los alumnos que pertenecen a las aulas de los centros educativos que solicitaron participar en el Programa PROAI, según la convocatoria realizada *ad hoc* por la Comunidad de Madrid (véase apartado 6.3.3., *contexto institucional de la investigación*, en el presente capítulo) con la intención de apoyar los procesos de enseñanza al alumnado con dificultades en su proceso de alfabetización inicial. Este tipo de muestra propicia que se alcance una descripción densa de, por un lado, las características de las habituales prácticas de enseñanza del lenguaje escrito que se desarrollan en las respectivas aulas y por otro, la diversidad que se expresa en cada grupo de alumnado respecto a su proceso de conceptualización del sistema de escritura. Sin embargo, el tipo de selección de la muestra limita el alcance de las conclusiones alcanzar en este estudio, las que, si bien pueden aportar discusión a la comunidad científica y educativa interesada en indagar en el ámbito del objeto de esta investigación, en ningún caso tienen capacidad para generalizarse al universo de la población a la que se refiere dicho objeto.

A continuación, en la Tabla 6.3 recoge información relacionada con el curso escolar que atienden, respectivamente, las aulas (N=35) mencionadas y, en el capítulo siguiente –en el que se explicita la organización del trabajo de campo y

la entrada al mismo-, se amplían los datos respecto a la cantidad de niños que se incluyen en cada aula, el tiempo que los mismos pertenecen en el campo de este estudio.

Tabla 6.3. Centros educativos y aulas que configuran la muestra del presente estudio

Centro educativo y ubicación	Aula –cursos	Total aulas
Escuela 1 (Moratalaz-distrito de Madrid) – E1	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 2 (Las Rozas) – E2	2 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	3
Escuela 3 (Galapagar) – E3	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 4 (Moratalaz-distrito de Madrid) – E4	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 5 (Alcalá de H.) – E5	2 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	3
Escuela 6 (Carabanchel-distrito de Madrid) – E6	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 7 (Leganés) – E7	2 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	3
Escuela 8 (Chamartín-distrito de Madrid) – E8	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 9 (Alcalá de H.) – E9	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 10 (Alcalá de H.) – E10	2 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	3
Escuela 11 (Fuenlabrada) – E11	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 12 (Rivas Vaciamadrid) – E12	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 13 (Tres Cantos) – E13	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 14 (Villaverde-distrito de Madrid) – E14	1 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	2
Escuela 15 (Cenicientos) – E15	2 aula de 1º de EP 1 aula de 2º de EP	3

6.7. Negociación con los implicados y acceso al campo de estudio

Acceder al campo de estudio implica penetrar en las culturas grupales así como *invadir* determinados espacios habitados por otros, por ello se considera que este acceso, como afirman Hammersley y Atkinson (1995), “es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la

investigación". En este sentido, Woods (1987, p. 37) señala que la negociación es una fase que "en el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor". Por tanto, la fase de la negociación con cada uno de los 35 tutores de las aulas en las que se incluyen los niños de la muestra, se considera una instancia que determina, en buena medida, el curso de la presente investigación e inaugura el trabajo de campo pues los primeros contactos aportan información sobre el proceso de aprendizaje de los niños incluidos en la muestra y las ideas que al respecto tiene el profesorado. Así como, es un escenario idóneo para poner a consideración de los tutores, y escuchar sus respectivas opiniones, respecto a los aspectos organizativos de las diferentes fases del estudio, las características del muestreo teórico que aporta la investigación, la difusión del informe, etc. Es decir, se considera que el proceso de negociación con los tutores guarda relación con la definición compartida de los fines, los métodos y la generación de informes de investigación con el objeto de lograr los mayores acuerdos posibles pues, como indica González Riaño (1994, p. 217), "cuando las personas que intervienen en el control de la información la aceptan como justa, relevante y precisa, de algún modo están asegurando la validez o credibilidad de la misma". En síntesis, como plantean Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995), la fase de negociación se entrelaza con las de entrada al campo y recogida de información:

(...) Negociando el acceso nos hacemos con un tipo de información muy valiosa, y porque de algún modo esa negociación es un proceso permanente. Los primeros momentos son tan cruciales como el resto de los momentos, sólo que en el comienzo lo ignoramos casi todo. (p.129)

Cabe señalar que el proceso de negociación se realiza a lo largo de los tres años de estudio, conforme ingresan al estudio durante un curso escolar, los niños de cada una de las 35 aulas incluidos en la muestra seleccionada. Se concreta este proceso a través de entrevistas dialogadas realizadas durante reuniones organizadas *ad hoc*, en las que se plantean propuestas y sugerencias sobre, entre otros temas, el rol de todos los implicados durante el proceso investigador (alumnado, docentes e investigadora); acciones previstas para las diferentes fases del estudio; construcción del conocimiento que emerja de la interacción

entre el trabajo empírico realizado y el muestreo teórico consultado; y la realización y difusión del informe final. En el capítulo VII se especifica la concreción que en este estudio ha tenido el proceso de negociación y acceso al campo de estudio.

6.8. Procesamiento interpretativo y reducción de los datos

En tanto principio vertebrador del enfoque *hermenéutico-comprensivo*, se entiende que la objetividad, tal como señalan Lincoln y Guba, (2000), es una quimera, una criatura mitológica que nunca ha existido, solamente situada en la imaginación de aquellos que creen que el conocimiento puede ser separado del que conoce. En este sentido, el caso del análisis etnográfico ocupa un territorio paradójico pues, para que pueda considerarse como etnográfico, debe ser guiado por la propia experiencia de campo y debe *escuchar* (Spradley, 1979) los datos que arrojan los participantes de la comunidad y las prácticas comunitarias en las que el etnógrafo se involucra. Pero para que pueda tener validez como estudio académico debe al mismo tiempo partir de una serie de tradiciones científicas inevitablemente asociadas a la construcción misma de la perspectiva etnográfica. En palabras de Hine (2005) debe “traducir” la cultura “exótica” ante la cultura académica local.

En ese doble juego, el etnógrafo se presenta, inevitablemente, ante dos exigencias: a) proyectar, por un lado, una serie de valores y perspectivas interpretativas ajenas a la comunidad y, por otro, un foco de análisis específico en virtud de sus intereses de investigación; y b) ser sensible a los datos “emergentes” de la realidad que observa y a las perspectivas de valoración de los miembros de esa comunidad a fin de que su descripción refleje de forma fidedigna la cultura que describe (y no los prejuicios que sobre ella existen desde el marco cultural al que pertenece el etnógrafo antes del estudio).

El dilema es claro: ¿cómo lograr un balance entre la perspectiva ética (objetivadora, externa) del investigador y la perspectiva émica (fenomenológica, interna) de la comunidad bajo estudio? En el caso concreto de la presente

investigación, la balanza recae del lado émico pues el principal propósito no es categorizar los aprendizajes observados según categorías establecidas en marcos educativos guiados por el encasillamiento de los diagnósticos discapacitantes ni tampoco calibrar la eficacia de esos procesos de aprendizaje en términos de desarrollo de competencias según una serie de estándares. El sentido de este estudio reside en construir conocimiento emergente en relación con una lógica de enseñanza centrada en potenciar el empoderamiento del alumnado mediante el uso del lenguaje escrito desde etapas. La descripción de esta lógica y la caracterización de dichos aprendizajes es el objetivo último del estudio. Por ello, la mejor perspectiva de participación es la plena y el procedimiento de análisis de datos fundamentales es de corte inicialmente inductivo: de los datos empíricos generados en la interacción social (en contextos comunicativos en los procesos de alfabetización inicial y la propia investigadora) a su conceptualización. Es decir, de la realidad a la teoría, según los principios de la *Grounded Theory* (en español, *Teoría Fundamentada*) defendidos inicialmente por Glaser y Strauss (1967) y reforzados más tarde por Strauss y Corbin (1990), Glaser (2001) y Sirvent (1998, 2003, 2004). El planteamiento básico de esta teoría se centra en interpretar la información textual que se recoge en campo (en el caso del presente estudio, esta recogida se realiza a través de los procesos de *observación, participante* y *observación no participante, entrevistas dialogadas con los docentes y grupos de discusión entre estos y la investigadora* que se refieren en el apartado 6.4.) para dilucidar o marcar, no de manera estadística, categorías, conceptos y propiedades, así como las relaciones que se establecen entre ellos.

Este proceso inductivo mediante el soporte de un cuerpo de datos, comprende comparaciones permanentes y espiraladas a los efectos de generar teoría a partir de los datos empíricos, es decir, se trata de relacionar todos estos datos de modo que sus puntos en común ayuden a generar una nueva propuesta. Permite construir teorías, conceptos e hipótesis desde los datos (“y no de supuestos a priori”, producto de otros estudios o de marcos teóricos preexistentes). Este enfoque de análisis inductivo requiere de herramientas que propicien el proceso interpretativo de las evidencias empíricas que, en continuo diálogo con la teoría,

propicien que emerjan nuevos aportes. En este sentido, la *Teoría Fundamentada* propicia el uso de dos estrategias que, actuando de forma interrelacionada, aportan rigurosidad a dicho proceso:

- **Método Comparativo Constante (MCC); y**
 - **Muestreo Teórico (MT)**
- a) El **MCC** implica la codificación y el análisis simultáneo de datos a fin de desarrollar conceptos. A través de la comparación constante se logra mayor precisión de los conceptos, el reconocimiento de sus propiedades, el conocimiento de sus interrelaciones y finalmente la integración en una teoría congruente.
- b) El **MT** requiere elegir nuevos casos para estudiar a fin de ayudar al refinamiento de los conceptos y las teorías ya desarrollados. La recogida de datos y el análisis se realizan simultáneamente.

Obviamente, la identificación de categorías de análisis en los datos recogidos durante el trabajo de campo implica una sensibilidad teórica condicionada por el planteamiento epistemológico asumido por la investigadora respecto al objeto del presente estudio y a la problemática que se vislumbra en su entorno, tal como se refleja en la aproximación teórica y documental realizada en la segunda parte de esta memoria. Evidentemente, este posicionamiento se retroalimenta conforme las evidencias empíricas requieren construir nuevas conexiones con la teoría para llegar a elaborar el conocimiento emergente del presente estudio (Figura 6.2).

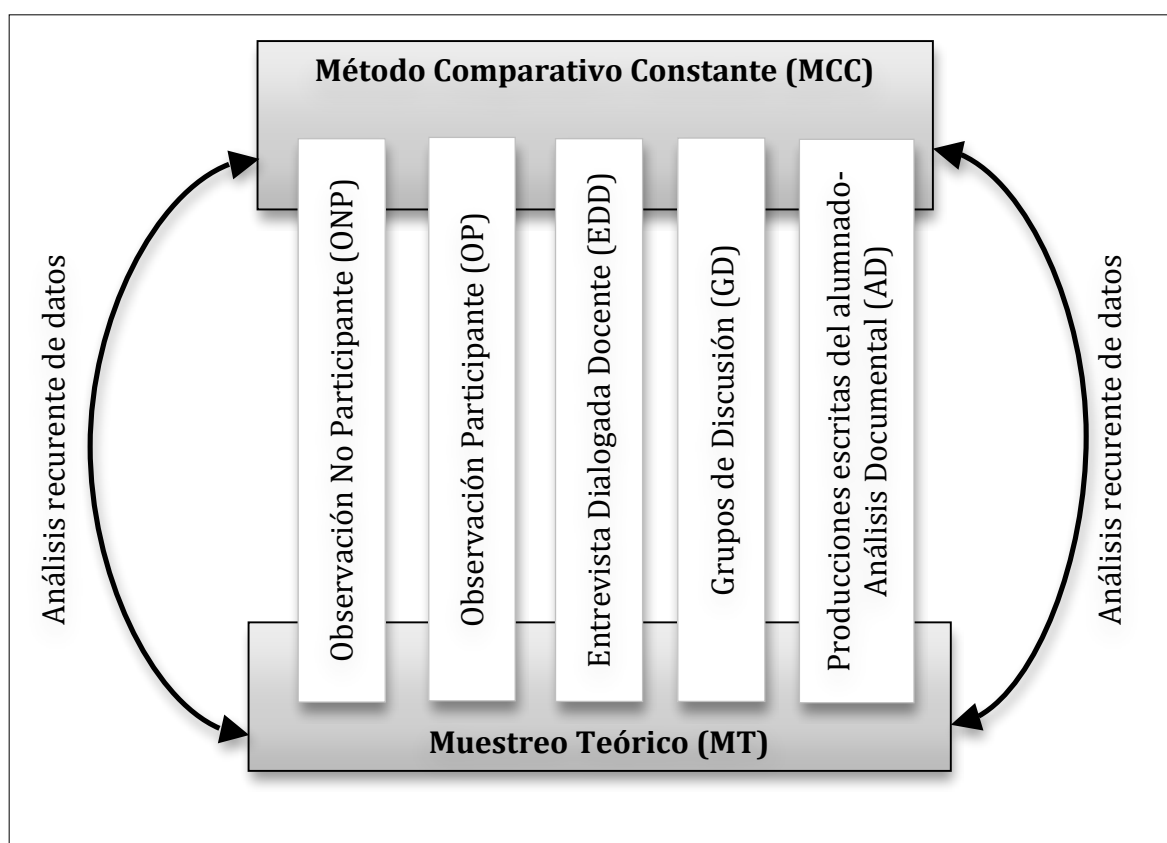


Figura 6.2. Dinamismo entre el Método Comparativo Constante (MCC) y el Muestreo Teórico (MT) para describir e interpretar categorías de análisis (elaboración propia). Fuente: *Teoría Fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990; Glaser, 2001; Sirvent, 1998, 2003, 2004).

Es decir, las dos estrategias que aporta la *Teoría Fundamentada*, el *Método Comparativo Constante* y el *Muestreo Teórico*, actúan en interacción para generar un proceso de *doble hermenéutica*, por el cual el investigador asume un rol de productor de la teoría; y la teoría, un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad (Sirvent, 2004). Mediante este análisis inductivo, un proceso espiralado de combinación, obtención y análisis permite generar teoría acerca de los fenómenos que se pretende comprender partiendo de los datos obtenidos en el trabajo de campo y atendiendo a las siguientes características:

- a) reconocimiento del rol activo de las personas en *darle forma* al mundo en que viven;

- b) énfasis en el cambio, el proceso, la complejidad y la variabilidad de los fenómenos sociales;
- c) importancia de la interrelación entre condiciones, sentido y acción para la comprensión de los fenómenos sociales;
- d) necesidad de que el investigador actúe en el campo para entender en profundidad los hechos investigados (sin desconocer sus expectativas prejuicios, en tanto elementos con los que inevitablemente inicia su tarea); y
- e) importancia de una teoría basada, fundamentada, en los datos de la realidad.

En el capítulo VIII de esta memoria de tesis se presentan evidencias relacionadas con el procesamiento de la información que se ha recogido en el campo del presente estudio aplicando, de acuerdo con el planteamiento hermenéutico que aporta la *Teoría Fundamentada*, las estrategias *Método Comparativo Constante* y *Muestreo Teórico como caminos que conducen*, en proceso recurrente, a la construcción de un cuerpo de conocimiento emergente.

6.9. Validación y confiabilidad de los resultados alcanzados

La confiabilidad es asumida como la *auditabilidad* o *confirmabilidad* (Castillo y Vásquez, 2003, p.165); es decir, “la exactitud de la plasmación de las experiencias de los participantes en los resultados del estudio”. La *validez*, por su parte, se refiere al “grado en que las mediciones obtenidas mediante un instrumento realmente describen lo que pretender describir” (Wittrock, 1989, p.358). Podría entenderse que la saturación constituye el punto de anclaje de la validez y la confiabilidad de la investigación cualitativa. Para Sirvent (2004) estos criterios de validez y confiabilidad se redefinen incluyendo la vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso; la historia natural de la investigación; la consistencia teórica y datos observables; la saturación y la triangulación entre fuentes, métodos e investigadores.

Por su parte, la *triangulación* ha sido la estrategia de validación de los datos más empleada y conocida por los investigadores sociales. La premisa sobre la que se

fundamenta es que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza. Sin embargo, actualmente se discute este concepto y se llega a considerar que la imagen central de la investigación cualitativa es el *cristal*, no el *triángulo*. Richardson (1997), analiza que la triangulación “es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la *cristalización*”. Es decir, entiende que la *cristalización*, sin perder la estructura, “deconstruye la idea tradicional de *validez* pues permite mostrar que no existe una verdad singular (...) y proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja”. En este sentido, el autor aporta los siguientes matices:

El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de ‘cristalización’, el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una ‘correcta’ lectura del acontecimiento. Cada lectura, como cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización. (p.92)

Moral Santaella (2006) considera que esta forma de validez no tiene por qué ser contraria a la *precisión* que Eisner (1997) destaca como necesaria en cualquier forma de representación de una investigación cualitativa para que sea considerada válida. La autora justifica este planteamiento en los siguientes términos:

Con la cristalización se permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes, sin promover la evocación o la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado. No es que se abra la puerta a la ambigüedad y a las múltiples interpretaciones, sino que no se pretende concluir los trabajos cualitativos desde una sola perspectiva, posición o autoridad.(p.159)

En este sentido, distintos trabajos exponen las características que debe reunir una investigación educativa para se considere su validez. Entre ellos, destacan los trabajos de Feurer, Towne y Shavelson (2002) presentando los principios de

investigación científica acordados por el National Research Council (2002), que se detallan a continuación:

1. Debe poseer preguntas significativas que puedan ser investigadas empíricamente
2. Debe relacionar la investigación con la teoría relevante.
3. Debe usar métodos que permitan dirigir la investigación a las preguntas de investigación.
4. Debe permitir un coherente y explícito camino de razonamiento.
5. Debe llevar a resultados que puedan ser replicados y generalizados a través de estudios.
6. Debe promover un escrutinio y crítica profesional.

En síntesis, la idea del cristal es una atractiva metáfora para la validez pues las propiedades del cristal ayudan a los escritores y lectores a apreciar el entretejido de procesos dentro de una investigación, el proceso de descubrimiento, de interpretación y de significado.

Por tanto, en este diseño se opta por acompañar el proceso de interpretación de datos mediante las estrategias de triangulación y cristalización.

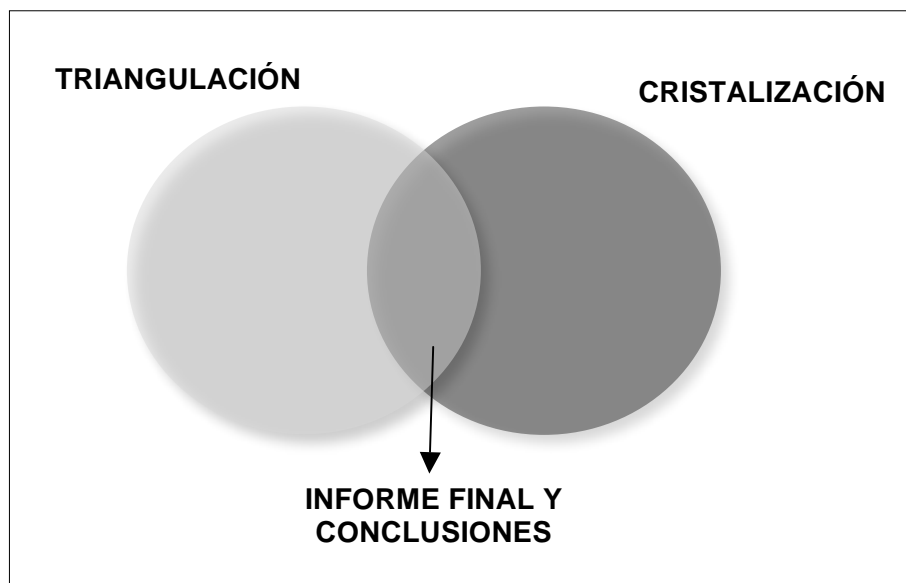


Figura 6.9. Procesos seguidos en el presente estudio para la interpretación de datos (elaboración propia)

CUARTA PARTE

Desarrollo de la investigación

*El etnógrafo participa, al descubierto o encubiertamente,
en la vida diaria de las personas durante un
amplio periodo de tiempo.*

*Mirando lo que sucede, escuchándolo que se dice,
haciendo preguntas; recogiendo en realidad
cualquier dato del que se disponga
para arrojar luz sobre los problemas
por los que está preocupado.*

Hammersley y Atkinson (1983, pág. 2)

CUARTA PARTE
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo VII

Negociación y acceso al campo de estudio

Capítulo VIII

Recogida y análisis de la información: distintos niveles de interpretación de datos

Capítulo IX

Informe final y conclusiones

Capítulo VII

Negociación y acceso al campo de estudio

7.1. Introducción

7.2. El proceso de negociación y acceso al campo de estudio

7.3. Investigación etnográfica: principios éticos

7.4. Organización del campo de estudio

7.1. Introducción

La estrategia general de una investigación se expresa tanto en las maneras de operar el encuentro entre teoría y práctica para entender la problemática considerado, como en la identificación del universo de estudio y de los roles que tendrán en el mismo tanto el investigador como los diferentes agentes investigados. Por tanto, habiendo avanzado, en los capítulos precedentes, aspectos de la estrategia general de la presente investigación, se abordan a continuación los relacionados con la fase de negociación y acceso al campo de estudio reconociendo -como se anticipa en el diseño de investigación- que este acercamiento inicial al campo y la recogida de información se sobreponen de manera significativa (Connelly y Clandinin, 2000) llegando a constituir una unidad. De modo que, a solo efecto de presentar en esta memoria un detalle de los acontecimientos que tuvieron lugar en cada una de estas dos fases, éstas se abordan por separado: en el presente capítulo se describe la negociación y el acceso a las 35 aulas de Educación Primaria (1º y 2º cursos) que, en su conjunto, conforman el campo de estudio de esta investigación. Y, en el capítulo siguiente, se especifican los sucesos relacionados con la recogida de información y el consecuente proceso de interpretación de datos.

Cada paso dado en la línea continua de un proceso de actuación, tiene los signos de las circunstancias históricas que lo hicieron posible y marca, de alguna manera, el devenir del futuro. Por tanto, la llegada al campo de estudio para negociar con los agentes del mismo cómo darle forma a la presente investigación en el contexto de cada aula, incluyó los sucesos institucionales que interactuaron colaborativamente para llegar a este nivel de actuación, a saber:

- 1) El Grupo de Investigación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), *Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas*, avala el desarrollo de distintos proyectos de Tesis Doctoral, entre los que se encuentra el presente estudio.

- 2) El Programa PROAI (*Problemas en la Alfabetización Inicial*) es una plataforma de actuación del mencionado Grupo que ofrece contextos al desarrollo de investigaciones centradas en *Cultura Escrita e Inclusión*. En el contexto de este Programa se desarrolla el presente estudio.
- 3) La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Grupo de Investigación mencionado acuerdan que, por un lado, éste ponga el Programa PROAI a disposición de los centros educativos que lo requirieran y, por su parte, la Consejería gestiona, con los respectivos interesados, la pertinente autorización para el desarrollo de una investigación contextualizada en dicho Programa (se concreta, de este modo, el desarrollo del presente estudio).

7.2. El proceso de negociación y acceso al campo de estudio

El acceso al campo de estudio se ha caracterizado por concretarse en proceso, conforme las aulas fueron participando en el estudio durante un curso escolar a partir del inicio de alguno de los tres que este estudio abarca (desde 2007/08 hasta 2009/10). Se abordó entendiendo la importancia de que el investigador se posicionara claramente en cada aula y negociara cómo concretar su acceso sin provocar distorsiones en la vida cotidiana del grupo escolar. En este proceso estaba implícito el camino que, sobre el acceso al lenguaje, habían transitado hasta llegar a este momento tanto la investigadora como los agentes de la investigación (docentes y alumnado). Motivos, inquietudes, preguntas, experiencias en el ámbito de estudio, etc., de unos y de otros, aunque no todos los niños pudieran expresarlo con su palabra y señalan lo que (no) saben con su lenguaje corporal y gestual.

En el **caso de la investigadora** del presente estudio, el deseo de volver a la escuela con preguntas e inquietudes acerca de cómo transitan los niños la experiencia de “ser alumno” en el comienzo de la escolaridad obligatoria, posibilitó que llegara a los escenarios de las aulas con apertura hacia las

relaciones y los aprendizajes que en ellos convergen. Así lo apuntaba en su diario de investigación:

Se trataba de un llegada con algunas certezas y muchas inquietudes. Las certezas venían de mi propia experiencia como alumna (ese tipo de experiencia que todos tenemos tan sólo por haber pasado varios años en la escuela recibiendo el marcaje colectivo de la escolaridad), cuyos recuerdos me decían que el espacio de la escuela está lleno de vida. Mis inquietudes, también venían de la experiencia pero en este caso no era la personal, sino la de muchos niños con los que me encuentro en mi ejercicio profesional en ámbito psicopedagógico: niños que no se muestran curiosos por indagar el lenguaje que se escribe; que consideran que no saben leer ni escribir y, por tanto, no intentan acercarse a la cultura escrita cuando apenas están comenzando su escolaridad obligatoria; que, aunque saben leer y escribir (o por lo menos, decodificar la combinatoria alfabética), consideran que la lectura y la escritura son ejercicios escolares; que, por pertenecer a un ambiente familiar en el que la cultura escrita no tiene una presencia activa y diversificada, la escuela y otros ámbitos sociales suelen considerarlos vulnerables para aprender a leer y a escribir (...). ¿Hay posibilidades de que esta experiencia infantil con el mundo letrado sea diametralmente distinta?, ¿de qué circunstancias puede depender?

Desde esta lectura de la realidad, consideró que tenía sentido acercarse a las aulas para interpretar alternativas, que no certezas, acerca de qué caminos de enseñanza podrían dar lugar a que el alumnado construya su inclusión en la cultura escrita. Le interesaban alternativas poco previsibles, es decir que no respondieran a la lógica de los discursos hegemónicos respecto al desencuentro del alumnado con el lenguaje escrito. Asumía, por tanto, el papel que los contextos de enseñanza formal juegan en el aprendizaje del lenguaje escrito del alumnado pero necesitaba comprender sus procesos. También, indagar recorridos didácticos que pueden torcer historias de fracaso. Asimismo, expresiones docentes centradas en la homogeneidad, tales como, “Yo enseño de la misma manera a todos los alumnos, si uno aprende y otro, no; el problema es del niño”, retroalimentaban su deseo de encontrar respuestas imprevisibles. Se situaba, por tanto, a mitad de camino entre lo *conocido* (lo común) y el *deseo por conocer* (lo singular); entre la familiaridad y la extrañeza (Flick, 2002) con el objeto de estudio. Es decir, no era totalmente ajena al campo de estudio sino que se situaba en una zona de proximidad y de conocimiento, no de lo singular sino de lo común.

¿Cómo presentar a los docentes estas inquietudes que, en esencia, impregnan el estudio que se propone corporizar en cada una de las aulas, en tanto campo de estudio?

¿Cómo construir la unidad del estudio tejiendo, a través del tiempo de investigación las singularidades de las 35 aulas?

¿Cómo lograr no estar más pendiente de la captura de información y datos para mi (nuestro) propio proyecto, que de poner éstos al servicio de las prácticas que pretenden transformar los márgenes de equidad del alumnado a través del uso activo de la cultura escrita desde los inicios de la escolaridad?

La responsabilidad ética que asume al investigar en el campo de lo social, indica que, aún observando la no neutralidad del investigador y de la investigación, estas respuestas tendrían valor si se constituyen con las distintas voces que se cruzan en este estudio, tanto las de los sujetos que lo generan desde el exterior como las de los *sujetos a observar*. Entonces...

¿Por qué no permitirme la libertad de poner en marcha una metodología de diálogo con los propios docentes y desde ahí mantener una actitud abierta a la reciprocidad de saberes, del mundo escolar y del académico-universitario?

Por ello, **estar con los niños** para investigar—manteniendo cercanía con sus aprendizajes, emociones, relaciones, etc.— podría ayudar a construir singularidades respecto a cómo se nombran, narran, acompañan y evalúan los procesos de alfabetización inicial del alumnado que no sigue el ritmo de la mayoría del grupo. Del mismo modo, cómo narra, nombra e internaliza esta situación el mismo alumnado.

¿Cómo convertir la voz de los niños y las niñas en una voz que pueda ser escuchada?

¿Podría ofrecer esta investigación con niños un espacio de transformación para ellos mismos?

¿Qué debería aprender, desde fuera de las aulas universitarias y el quehacer profesional, para trabajar junto con los docentes y los niños, amoldando la metodología de investigación para llevarla a cabo en conjunto?

Evidentemente, las exigencias éticas requieren que las investigaciones sociales, en tanto tratan con seres humanos, asuman formulaciones precisas acerca de qué y cómo investigar (Oliveira, 2004). En este sentido, Mortari (2009) sostiene que es primordial saber si comprendemos la ciencia y la investigación como constatación, con una lógica de adquisición, que retira las informaciones y nada restituye; o si, efectivamente, la investigación es un encuentro, una experiencia transformadora para todos paralelamente a la producción de conocimientos. Para la autora, “una investigación con niños solo se justifica si aporta algo importante (y bueno) para los niños, si mejora la calidad de sus vidas, si abre nuevos espacios para ser y vivir”.

¿Podría aportar a los niños algo importante (y bueno) esta investigación?, ¿mejoraría la calidad de sus vidas?, ¿abriría nuevos espacios para ser y vivir?

En este sentido, Silveira Barbosa (2014) opina que:

El investigador con niños y niñas crea espacios solidarios y comunes, pues se trata de adultos que tienen una relación respetuosa con los modos de ser de los pequeños, que se interesan por ellos, por lo que piensan, dibujan, escriben, narran. Puede verlos de una manera aun no vista, con su participación. (p.35)

Del mismo modo, distintos autores (Corsaro, 1985; Christensen, 2004; Lancy, 2000; Warming, 2011; Bitou & Waller, 2011) presentan la etnografía como un método óptimo para *estudiar a los niños y con los niños* [la cursiva es propia]. Sin embargo, muchos otros (Gallacher y Gallagher, 2008; Komulainen, 2007; Warming, 2011) señalan advertencias respecto a las limitaciones que existen para dar voz a los niños, en tanto ello supone no sólo su incorporación como agentes en la investigación sino también tener en cuenta los aspectos de permisos y aceptación en el campo. Mortari (2007) sugiere que se puede alcanzar la ética de este tipo de investigaciones actuando en dos sentidos:

Por un lado, **en el hacer del investigador** que necesita desarrollar una actitud específica con esta población, un modo ético de ser con los niños; por otro lado, **en el tratamiento del material generado** en la experiencia de la alteridad, de estar con el otro, pues los datos no son inertes, contienen las vidas de los investigados. (Mortari, 2007) [la negrita es propia]

En línea con estas sugerencias, durante el proceso de negociación y acceso al campo de este estudio, la investigadora acordó, con cada uno de los tutores de las 35 aulas que constituyen el campo de estudio, asumir un conjunto de líneas de actuación de carácter general que pretendían garantizar la ética de la investigación etnográfica que, entre todos, estaba comenzando a tomar forma en la singularidad de cada aula:

- Compartir con los sujetos de la investigación los interrogantes comprometidos que justifican la investigación con la convicción de que, con el desarrollo de la misma, se pretende contribuir a mejorar la capacidad inclusiva de la escuela con respecto al alumnado.
- Organizar un plan de actuación *con los niños y sus respectivos tutores* utilizando metodología y técnicas consensuadas y compartidas (véanse las estrategias de recolección de información señaladas en el apartado 6.5.1.: ONP; OP; GD; EDD; AD).
- Actuar de la manera menos intrusiva posible, aún sabiendo que la sola presencia de la investigadora en el aula implica una intromisión en la vida privada (Stake, 1998) de la misma y, de alguna manera, del centro educativo.
- Reconocer el lugar de “*extraño*” en el aula que asume aproximándose a la realidad de cada aula de forma parcial, dependiendo del lugar que se le habilite (Rockwell, 2009) en cada caso.
- Convertir la voz de los niños en una voz que pueda ser escuchada a través de sus distintas maneras de expresión (corporal, relacional, hablada, escrita...).
- Respetar y tener capacidad de adaptación suficiente a los ritmos y tiempos de los niños y de la actividad docente, sabiéndolos combinar con los ritmos de la investigación.
- Facilitar a los niños experiencias de capacidad y seguridad, y no de falta ni de incapacidad.
- Saber mantener una actitud de servicio, no de mando.
- Proponer sus ideas en grupo para poder reflexionarlas en conjunto.
- Tener la capacidad de mirarse reflexivamente a sí misma (revisar y cuestionar su propias ideas, miradas y posibles propuestas excluyentes).

- Apostar por una devolución procesual y continuada de los resultados y conocimientos que aporte la investigación, y no como un producto final.
- Evitar que el estudio etnográfico realizado se convierta en un trabajo universitario, en un artículo científico o un libro alejado de la mano de los sujetos a los que pertenece la mayor parte de la información con la que se construye “*nuestro producto final*” (Gómez Lara, 2008).

En síntesis, entender que la investigación no es propia sino una producción colectiva, propiciando, de este modo, la reciprocidad de conocimientos, el encuentro y la reflexión conjunta.

7.3. Investigación etnográfica: principios éticos

Eder y Corsaro (1999) consideran que la etnografía, como una metodología de investigación abierta e interactiva -cuyas decisiones se toman en el transcurso del propio proceso de investigación-, reporta beneficios en cuanto que es sostenida en el tiempo y comprometida con las personas investigadas, microscópica y holística en su recogida de datos y análisis, flexible y autocorrectiva, permitiendo rectificar problemas de poder y privilegio, así como los roles adquiridos y ejercidos en la recogida de datos y en la presentación y análisis de resultados. No obstante, cabe señalar que aún siente la resistencia de los comités de ética en investigación pues sus evaluaciones continúan realizándose de acuerdo con parámetros propios de la matriz de las investigaciones cuantitativas y experimentales a pesar de que, a partir de los años 70 del siglo pasado, se comenzara a discutir la hegemonía de este tipo de investigaciones. Es decir, se le exige a las investigaciones etnográficas que presenten una metodología completamente definida antes de la entrada en el campo, con todos los instrumentos, como las hojas de ruta de entrevistas o de observaciones, ya evaluados con anticipación, y con la población pre-definida, etc. Esta actitud, según Silveira Barbosa (2014), puede tener como consecuencia una visión burocrática de la ética que, por el contrario, según la autora, debe estar presente no solo en el proyecto sino en todas las etapas,

desde su formulación hasta la divulgación de los resultados. La autora propone tener en cuenta las siguientes actuaciones:

En la **fase inicial**, anticipando riesgos y reflexionando acerca de estrategias de consentimiento informado; en la **fase de producción de datos**, con la garantía de la confidencialidad (cuando sea necesaria, no como obligación) y con la no exposición de los informantes o de las informaciones; en la **fase de análisis de datos**, garantizando la integralidad de la información y de su contexto; y en la **fase de divulgación de los resultados**, con el control de las informaciones divulgadas y las omitidas, previendo el acceso amplio o restrictivo para las mismas, y considerando distintas posibilidades de devolución para las distintas poblaciones. (p.33) [la cursiva es propia]

En este sentido, la observación de estos principios éticos en el contexto del presente estudio, quedan de manifiesto tanto en las actuaciones acordadas con los sujetos de la investigación durante el proceso de negociación (véase el apartado anterior) y en las que se señalan en los dos capítulos siguientes, destinados a señalar la recogida y análisis de la información.

7.4. Organización del campo de estudio

Un diseño de investigación juega con el tiempo: se elabora en un presente con el objeto de orientar una práctica que se realizará en el futuro. En el momento de negociar la entrada al campo, este futuro comienza a dibujar su presente vislumbrando su continuidad. En el caso de la presente investigación, este punto de inflexión llega cuando la investigadora acuerda con los docentes de las respectivas aulas (N=35) -incluidas en 15 centros educativos, que aportan a la muestra de esta investigación un total de 169 alumnos de primer ciclo de Primaria- un cronograma de actuación que resulte posible sin perturbar el ritmo habitual de las respectivas actividades escolares y en armonía con los distintos aspectos que se especifican en los apartados anteriores.

Esta situación sucede, como se anticipó, conforme cada aula se incorpora paulatinamente al estudio para participar durante un curso escolar en alguno de los tres años que dura la investigación en su conjunto. Este cronograma implica, a su vez, la organización de las distintas estrategias de recogida de información

incluidas en el diseño de investigación (véase apartado 6.5.1), quedando constituido el cronograma que se presenta en los siguientes apartados.

Previamente se considera pertinente recordar que, tal como se especifica en la introducción de este capítulo y en los textos de los capítulos I y VI, el trabajo de campo de esta investigación tiene lugar en el contexto del Programa de Intervención Educativa PROAI (*Problemas en Alfabetización Inicial*), coordinado por el Grupo de Investigación-UCM, *Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas*, y realizado en convenio de colaboración entre este Grupo y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, desde donde se hace una convocatoria a colegios públicos de la Comunidad de Madrid para participar en este Programa y, en paralelo, en el proceso de investigación que el mismo conlleva. La totalidad de los centros educativos que respondieron a esta convocatoria se incorporó al estudio, alcanzando los datos que al respecto se señalan en la Tabla 7.1.

Tabla 7.1. Trabajo de campo en el contexto del Programa de Intervención PROAI

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA-PROAI	PROCESO DE INVESTIGACIÓN
<p>Desarrollo del Programa-PROAI <i>Problemas en la Alfabetización Inicial</i></p> <p>Destinado a: alumnado de primer ciclo de Primaria (1º y 2º cursos) que es evaluado con problemas para aprender a leer y a escribir.</p> <p>Desarrollo del Programa durante 3 cursos escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2007-08 • 2008-09 • 2009-10 	<p>Los contextos de las, respectivamente, 35 aulas en las que se escolariza el total del alumnado incluido en la muestra (véase apartado 6.6.) constituyen el trabajo de campo del presente estudio.</p> <p>35 aulas (en un total de 15 escuelas)</p> <p>Total de alumnos incluidos en la muestra: 169</p> <p>Curso 2007-08: 62 alumnos Curso 2008-09: 59 alumnos Curso 2009-10: 48 alumnos</p>

Los centros educativos que colaboran con esta investigación, localizados tanto en Madrid capital como en distintas ciudades y pueblos de la Comunidad de

Madrid, se incluyen en la misma durante un curso escolar, tal como se señala en la Tabla 7.2.

Tabla 7.2. *Participación de centros educativos en cada uno de los tres años de la investigación*

Curso escolar 2007 – 2008
<ul style="list-style-type: none">▪ Escuela 1 (Moratalaz-distrito de Madrid) – E1▪ Escuela 2 (Las Rozas) – E2▪ Escuela 3 (Galapagar) – E3▪ Escuela 4 (Moratalaz-distrito de Madrid) – E4▪ Escuela 5 (Alcalá de Henares) – E5
Curso escolar 2008 – 2009
<ul style="list-style-type: none">▪ Escuela 6 (Carabanchel-distrito de Madrid) – E6▪ Escuela 7 (Leganés) – E7▪ Escuela 8 (Chamartín-distrito de Madrid) – E8▪ Escuela 9 (Alcalá de Henares) – E9▪ Escuela 10 (Alcalá de Henares) – E10
Curso escolar 2009 – 2010
<ul style="list-style-type: none">▪ Escuela 11 (Fuenlabrada) – E11▪ Escuela 12 (Rivas Vaciamadrid) – E12▪ Escuela 13 (Tres Cantos) – E13▪ Escuela 14 (Villaverde-distrito de Madrid) – E14▪ Escuela 15 (Cenicientos) – E15

Para organizar el amplio caudal de información aportada por el complejo campo de estudio que constituyen las 35 aulas -con un total de N=169 alumnos identificados por sus docentes con dificultades en su proceso de alfabetización inicial- se organizan *núcleos* con 5 aulas en cada uno de ellos, alcanzando un total de 7, según se especifica en Tabla 7.3. En cada uno de estos núcleos se organiza el registro de la información recogida en campo y el análisis de la información para, posteriormente, integrar de forma recurrente la información que recogen todos ellos.

Tabla 7.3. Número de alumnado incluido en cada núcleo

NÚCLEOS	Alumnado identificado con problemas de aprendizaje para leer y escribir por sus docentes
1	N= 27
2	N= 23
3	N= 26
4	N= 20
5	N= 22
6	N= 26
7	N= 25
TOTAL: N= 169	

Se especifica, desde la Tabla 7.4 a la Tabla 7.10, la distribución de estos alumnos y aulas correspondientes que se incluyen en cada uno de los 7 núcleos. Se señala en cada uno de ellos el curso (1º o 2º de Educación Primaria) de referencia del alumnado y el número total de niños que conforman el aula. Para ello, se emplea la letra A mayúscula para identificar “aula” seguida de un número, desde el 1 al 35, que se corresponde con las 35 aulas señaladas. Asimismo se usa la letra E mayúscula para señalar “escuela” seguido de un número, desde el 1 al 15.

Tabla 7.4. Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 1

ESCUELA	AULAS	Nº de alumnado de la MUESTRA	TOTAL ALUMNADO
E1 (Moratalaz-distrito de Madrid)	A1-1º	7	24
E6 (Carabanchel-distrito de Madrid)	A13-1º	6	25
E10 (Alcalá de H.)	A22-1º	7	23
E6 (Tres Cantos)	A30-2º	4	22
E15 (Cenicientos)	A35-2º	3	16
TOTAL: 5 escuelas	TOTAL: 5 aulas	TOTAL: 27 alumnos	TOTAL: 110 alumnos

Tabla 7.5. Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 2

ESCUELA	AULAS	Nº de alumnado de la MUESTRA	TOTAL ALUMNADO
E1 (Moratalaz-distrito de Madrid)	A2-2º	5	24
E6 (Carabanchel-distrito de Madrid)	A14-2º	4	25
E10 (Alcalá de Henares)	A23-1º	5	25
E13 (Tres Cantos)	A29-1º	5	24
E15 (Cenicientos)	A34-1º	4	18
TOTAL: 5 escuelas	TOTAL: 5 aulas	TOTAL: 23 alumnos	TOTAL: 116 alumnos

Tabla 7.6. Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 3

ESCUELA	AULAS	Nº de alumnado de la MUESTRA	TOTAL ALUMNADO
E2 (Las Rozas)	A3-1º	6	22
E5 (Alcalá de Henares)	A10-1º	7	25
E7 (Leganés)	A15-1º	5	24
E9 (Alcalá de Henares)	A21-2º	4	24
E14 (Villaverde-distrito de Madrid)	A32-2º	4	25
TOTAL: 5 escuelas	TOTAL: 5 aulas	TOTAL: 26 alumnos	TOTAL: 120 alumnos

Tabla 7.7. Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 4

ESCUELA	AULAS	Nº de alumnado de la MUESTRA	TOTAL ALUMNADO
E2 (Las Rozas)	A4-1º	5	23
E5 (Alcalá de Henares)	A12-2º	3	24
E7 (Leganés)	A16-1º	5	24
E10 (Alcalá de Henares)	A24-2º	3	25
E11 (Fuenlabrada)	A26-1º	4	25
TOTAL: 5 escuelas	TOTAL: 5 aulas	TOTAL: 20 alumnos	TOTAL: 121 alumnos

Tabla 7.8. Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 5

ESCUELA	AULAS	Nº de alumnado de la MUESTRA	TOTAL ALUMNADO
E2 (Las Rozas)	A5-2º	4	23
E4 (Moratalaz-distrito de Madrid)	A8-1º	5	23
E7 (Leganés)	A17-2º	4	22
E11 (Fuenlabrada)	A25-1º	5	24
E15 (Cenicientos)	A33-1º	4	17
TOTAL: 5 escuelas	TOTAL: 5 aulas	TOTAL: 22 alumnos	TOTAL: 109 alumnos

Tabla 7.9. Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 6

ESCUELA	AULAS	Nº de alumnado de la MUESTRA	TOTAL ALUMNADO
E3 (Galapagar)	A6-1º	7	22
E4 (Moratalaz-distrito de Madrid)	A9-2º	3	23
E8 (Chamartín-distrito de Madrid)	A18-1º	6	25
E10 (Alcalá de Henares)	A20-1º	6	23
E12 (Rivas-Vaciamadrid)	A28-1º	4	22
TOTAL: 5 escuelas	TOTAL: 5 aulas	TOTAL: 26 alumnos	TOTAL: 115 alumnos

Tabla 7.10. Escuelas, aulas y total de alumnado correspondiente al NÚCLEO 7

ESCUELA	AULAS	Nº de alumnado de la MUESTRA	TOTAL ALUMNADO
E3 (Galapagar)	A7-2º	5	21
E5 (Alcalá de Henares)	A11-1º	5	24
E8 (Chamartín)	A19-2º	4	25
E12 (Rivas-Vaciamadrid)	A27-1º	6	23
E14 (Villaverde-distrito de Madrid)	A31-1º	5	24
TOTAL: 5 escuelas	TOTAL: 5 aulas	TOTAL: 25 alumnos	TOTAL: 117 alumnos

Así, se sistematiza una temporalización quincenal para concretar las sesiones de las observaciones (ONP y OP), tal y como se especifica en la Tabla 7.11, y acorde con esta propuesta temporal, en la Tabla 7.12 se especifica el número de sesiones planificadas en relación con dichas observaciones, así como, los registros previstos en contexto de *Grupo de Discusión* (GD) *Entrevistas Dialogadas a los docentes* (EDD). Por último, se presenta (entre la Tabla 13 y la 19) el resumen de actuaciones organizadas en las aulas de cada uno de los 7.

Tabla 7.11. *Temporalización de la inmersión en el campo*

Observación No Participante (Aulas)	Observación Participante (Talleres –gran y pequeños grupos-)
<p>Trabajo de campo en las aulas (Gg): clase habitual con el docente.</p> <p>Temporalidad: quincenal, coincidiendo con los días dedicados a taller del Gg.</p>	<p>Taller gran grupo (Gg): participa todo el grupo clase (el alumnado de la muestra junto con sus compañeros de clase)</p> <p>Temporalidad: Quincenal, alterna con la modalidad de pequeño grupo.</p> <p>Taller pequeño grupo (Pg): participa solamente el alumnado identificado por sus docentes con problemas de aprendizaje.</p> <p>Temporalidad: quincenal, alterna con la modalidad de Gg.</p>

Tabla 7.12. *Número de observaciones realizadas en los contextos de ONP y OP, y realización de los GD y EDD*

Observación No Participante (ONP)	Observación Participante (OP)
<p>Gran grupo (alumnado y su docente): 4 veces por curso escolar en cada aula (N=35)</p> <p><u>Total de registros:</u> 140</p>	<p>Gran grupo (alumnado e investigadora): 12 veces al año en cada aula (N=35) <u>Total de registros:</u> 420</p> <p>Pequeño grupo (con alumnado identificado con problemas): 12 veces al año en cada grupo (N=35) <u>Total de registros:</u> 420</p>
Realización de GD (docentes e investigadora)	Entrevistas Dialogadas a los docentes (DAA)
<p>3 veces por curso escolar en cada escuela (N=15)</p>	<p>De forma continua y espontánea durante todo el proceso de ONP y OP.</p>

Tabla 7.13. Cronograma organizativo para la recogida de datos (Núcleo 1)

Codificación alfanumérica del registro		Estrategia tecno-metodológica de recogida de datos	Contexto: aula (A) - escuela (E) Agrupación: Gran-pequeño grupo	Trimestre / curso / Registros
NÚCLEO 1 (Aulas 1-13-22-30-35)	ONP.A1-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula1-1º (E1) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA1-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula1-1º (E1) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA1-1ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula1-1º (E1) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A1-1º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A1-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula1-1º (E1) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A1-1º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A1-1º	Equipo investigación – Aula1-1º(E1)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A13-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula13-1º (E6) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA13-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula13-1º (E6) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA13-1ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula13-1º (E6) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A13-1º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A13-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula13-1º (E6) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A13-1º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A13-1º	Equipo investigación – Aula13-1º(E6)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A22-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula22-1º (E10) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA22-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula22-1º (E10) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA22-1ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula22-1º (E10) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A22-1º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A22-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula22-1º (E10) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A22-1º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A22-1º	Equipo investigación – Aula22-1º(E10)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A30-2ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula30-2º (E13) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA30-2ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula30-2º (E13) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA30-2ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula30-2º (E13) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A30-2º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A30-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula30-2º (E13) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A30-2º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A30-2º	Equipo investigación – Aula30-2º(E13)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	ONP.A35-2ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula35-2º (E15) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA35-2ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula35-2º (E15) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA35-2ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula35-2º (E15) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A35-2º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A35-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula35-2º (E15) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A35-2º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A35-2º	Equipo investigación – Aula35-2º(E15)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas

Tabla 7.14. Cronograma organizativo para la recogida de datos (Núcleo 2)

Codificación alfanumérica del registro		Estrategia tecno-metodológica de recogida de datos	Contexto: aula (A) - escuela (E) Agrupación: Gran-pequeño grupo	Trimestre / curso / Escenas
NÚCLEO 2 (Aulas 2-14-23-29-34)	ONP.A2-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula2-2º (E1) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA2-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula2-2º (E1) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA2-2ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula2-2º (E1) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A2-2º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A2-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula2-2º (E1) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A2-2º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A2-2º	Equipo investigación – Aula2-2º(E1)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A14-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula14-2º (E6) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA14-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula14-2º (E6) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA14-2ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula14-2º (E6) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A14-2º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A14-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula14-2º (E6) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A14-2º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A14-2º	Equipo investigación – Aula14-2º(E6)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A23-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula23-1º (E10) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA23-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula23-1º (E10) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA23-1ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula23-1º (E10) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A14-2º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A23-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula23-1º (E10) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A14-2º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A23-1º	Equipo investigación – Aula23-1º(E10)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A29-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula20-1º (E13) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA29-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula20-1º (E13) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA29-1ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula20-1º (E13) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A29-1º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A29-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula29-1º (E13) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A29-1º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A29-1º	Equipo investigación – Aula29-1º(E13)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	ONP.A34-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula34-1º (E15) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA34-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula34-1º (E15) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA34-1ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula34-1º (E15) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A34-1º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A34-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula34-1º (E15) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A34-1º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A34-1º	Equipo investigación – Aula34-1º(E15)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas

Tabla 7.15. Cronograma organizativo para la recogida de datos (Núcleo 3)

Codificación alfanumérica del registro		Estrategia tecno-metodológica de recogida de datos	Contexto: aula (A) - escuela (E) Agrupación: Gran-pequeño grupo	Trimestre / curso / Escenas
NÚCLEO 3 (Aulas 3-10-15-21-32)	ONP.A3-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula3-1º (E2) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA3-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula3-1º (E2) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA3-1ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula3-1º (E2) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A3-1º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A3-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula3-1º (E2) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A3-1º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A3-1º	Equipo investigación – Aula3-1º(E2)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A10-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula10-1º (E5) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA10-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula10-1º (E5) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA10-1ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula10-1º (E5) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A10-1º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A10-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula10-1º (E5) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A10-1º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A10-1º	Equipo investigación – Aula10-1º(E5)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A15-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula15-1º (E7) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA15-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula15-1º (E7) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA15-1ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula15-1º (E7) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A15-1º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A15-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula15-1º (E7) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A15-1º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A15-1º	Equipo investigación – Aula15-1º(E7)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A21-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula21-2º (E9) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA21-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula21-2º (E9) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA21-2ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula21-2º (E9) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A21-2º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A21-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula21-2º (E9) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A21-2º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A21-2º	Equipo investigación – Aula21-2º(E9)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A32-2ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula32-2º (E14) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA32-2ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula32-2º (E14) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA32-2ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula32-2º (E14) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A32-2º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A32-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula32-2º (E14) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A32-2º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A32-2º	Equipo investigación – Aula32-2º(E14)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas

Tabla 7.16. Cronograma organizativo para la recogida de datos (Núcleo 4)

Codificación alfanumérica del registro		Estrategia tecno-metodológica de recogida de datos	Contexto: aula (A) - escuela (E) Agrupación: Gran-pequeño grupo	Trimestre / curso / Escenas
NÚCLEO 4 (Aulas 4-12-16-24-26)	ONP.A4-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula4-1º (E2) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA4-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula4-1º (E2) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA4-1ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula4-1º (E2) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A4-1º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A4-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula1-4º (E2) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A4-1º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A4-1º	Equipo investigación – Aula4-1º(E2)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A12-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula12-2º (E5) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA12-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula12-2º (E5) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA12-2ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula12-2º (E5) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A12-2º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A12-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula12-2º (E5) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A12-2º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A12-2º	Equipo investigación – Aula12-2º(E5)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A16-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula16-1º (E7) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA16-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula16-1º (E7) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA16-1ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula16-1º (E7) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A16-1º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A16-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula16-1º (E7) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A16-1º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A16-1º	Equipo investigación – Aula16-1º(E7)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A24-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula24-2º (E10) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA24-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula24-2º (E10) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA24-2ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula24-2º (E10) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A24-2º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A24-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula24-2º (E10) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A24-2º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A24-2º	Equipo investigación – Aula24-2º(E10)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A26-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula26-1º (E11) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA26-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula26-1º (E11) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA26-1ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula26-1º (E11) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A26-1º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A26-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula26-1º (E11) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A26-1º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A26-1º	Equipo investigación – Aula26-1º(E11)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas

Tabla 7.17. Cronograma organizativo para la recogida de datos (Núcleo 5)

Codificación alfanumérica del registro		Estrategia tecno-metodológica de recogida de datos	Contexto: aula (A) - escuela (E) Agrupación: Gran-pequeño grupo	Trimestre / curso / Escenas
NÚCLEO 5 (Aulas 5-8-17-25-33)	ONP.A5-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula5-2º (E2) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA5-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula5-2º (E2) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA5-2ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula5-2º (E2) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A5-2º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A5-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula5-2º (E2) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A5-2º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A5-2º	Equipo investigación – Aula5-2º(E2)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A8-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula8-1º (E4) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA8-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula8-1º (E4) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA8-1ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula8-1º (E4) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A8-1º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A8-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula8-1º (E4) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A8-1º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A8-1º	Equipo investigación – Aula8-1º(E4)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A17-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula17-2º (E7) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA17-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula17-2º (E7) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA17-2ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula17-2º (E7) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A17-2º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A17-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula17-2º (E7) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A17-2º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A17-2º	Equipo investigación – Aula17-2º(E7)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A25-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula25-1º (E11) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA25-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula25-1º (E11) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA25-1ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula25-1º (E11) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A25-1º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A25-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula25-1º (E11) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A25-1º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A25-1º	Equipo investigación – Aula25-1º(E11)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	ONP.A33-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula33-1º (E15) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA33-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula33-1º (E15) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA33-1ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula33-1º (E15) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A33-1º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A33-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula33-1º (E15) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A33-1º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A33-1º	Equipo investigación – Aula33-1º(E15)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas

Tabla 7.18. Cronograma organizativo para la recogida de datos (Núcleo 6)

Codificación alfanumérica del registro		Estrategia tecno-metodológica de recogida de datos	Contexto: aula (A) - escuela (E) Agrupación: Gran-pequeño grupo	Trimestre / curso / Escenas
NÚCLEO 6 (Aulas 6-9-18-20-28)	ONP.A6-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula6-1º (E3) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA6-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula6-1º (E3) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA6-1ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula6-1º (E3) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A6-1º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A6-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula6-1º (E1) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A6-1º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A6-1º	Equipo investigación – Aula6-1º(E3)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A9-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula9-2º (E4) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA9-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula9-2º (E4) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA9-2ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula9-2º (E4) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A9-2º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A9-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula9-2º (E4) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A9-2º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A9-2º	Equipo investigación – Aula9-2º(E4)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A18-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula18-1º (E8) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA18-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula18-1º (E8) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA18-1ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula18-1º (E8) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A18-1º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A18-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula18-1º (E8) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A18-1º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A18-1º	Equipo investigación – Aula18-1º(E8)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A20-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula20-1º (E9) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA20-1ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula20-1º (E9) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA20-1ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula20-1º (E9) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A20-1º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A20-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula20-1º (E9) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A20-1º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A20-1º	Equipo investigación – Aula20-1º(E9)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A28-2ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula28-2º (E12) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA28-2ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula28-2º (E12) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA28-2ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula28-2º (E12) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A28-2º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A28-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula28-2º (E12) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A28-2º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A28-2º	Equipo investigación – Aula28-2º(E12)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas

Tabla 7.19. Cronograma organizativo para la recogida de datos (Núcleo 7)

Codificación alfanumérica del registro		Estrategia tecno-metodológica de recogida de datos	Contexto: aula (A) - escuela (E) Agrupación: Gran-pequeño grupo	Trimestre / curso / Escenas
NÚCLEO 7 (Aulas 7-11-19-27-31)	ONP.A7-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula7-2º (E3) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA7-2ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula7-2º (E3) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA7-2ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula7-2º (E3) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A7-2º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A7-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula7-2º (E3) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A7-2º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A7-2º	Equipo investigación – Aula7-2º(E3)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A11-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación no participante. Diario de campo	Aula11-1º (E5) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / 4
	OP.TA11-1ºGg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula11-1º (E5) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	OP.TA11-1ºPg.Tr1-2-3:07-08	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula11-1º (E5) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(D-A11-1º.Eq)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Docente A11-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula11-1º (E5) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	GD(Eq-A11-1º)Tr1-2-3:07-08	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A11-1º	Equipo investigación – Aula11-1º(E5)	Tr1; Tr2; Tr3 2007-08 / Escenas
	ONP.A19-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación no participante. Diario de campo	Aula19-2º (E8) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / 4
	OP.TA19-2ºGg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula19-2º (E8) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	OP.TA19-2ºPg.Tr1-2-3:08-09	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula19-2º (E8) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(D-A19-2º.Eq)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Docente A19-2º y Equipo Investigación.	Docente-Aula19-2º (E8) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	GD(Eq-A19-2º)Tr1-2-3:08-09	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A19-2º	Equipo investigación – Aula19-2º(E8)	Tr1; Tr2; Tr3 2008-09 / Escenas
	ONP.A27-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula27-1º (E12) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA27-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula27-1º (E12) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA27-1ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula27-1º (E12) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A27-1º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A27-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula27-1º (E12) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A27-1º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A27-1º	Equipo investigación – Aula27-1º(E12)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	ONP.A31-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación no participante. Diario de campo	Aula31-1º (E14) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / 4
	OP.TA31-1ºGg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Gran Grupo. Diario de campo	Aula31-1º (E14) Gran grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	OP.TA31-1ºPg.Tr1-2-3:09-10	Observación participante-Pequeño Grupo. Diario de campo	Aula31-1º (E14) Gran grupo / Pequeño grupo	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(D-A31-1º.Eq)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Docente A31-1º y Equipo Investigación.	Docente-Aula31-1º (E14) – Eq. Investigación	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas
	GD(Eq-A31-1º)Tr1-2-3:09-10	Grupo de Discusión. Equipo investigación en A31-1º	Equipo investigación – Aula31-1º(E14)	Tr1; Tr2; Tr3 2009-10 / Escenas

Capítulo VIII

Recogida y análisis de la información: distintos niveles de interpretación de datos

8.1. Introducción

8.2. Datos recogidos y su análisis interpretativo durante el proceso de Observación No Participante (ONP)

- 8.2.1. Primer nivel interpretativo (ONP): registro de datos observados, interpretación de temas emergentes e identificación de categorías de análisis
- 8.2.2. Segundo nivel interpretativo (ONP): comparación de temas recurrentes buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad
- 8.2.3. Tercer nivel interpretativo (ONP): detección de categorías de análisis saturadas – enunciados de conceptos sin anclaje empírico

8.3. Datos recogidos y su análisis interpretativo durante el proceso de Observación Participante (OP)

- 8.3.1. Propuesta de participación (OP): prácticas sociales de lectura y escritura, principios de actuación y criterios de evaluación
- 8.3.2. Primer nivel interpretativo (OP): seguimiento longitudinal de las producciones escritas del alumnado
- 8.3.3. Segundo nivel interpretativo (OP): escritura de pequeñas fichas donde se registran los avances de la investigación en términos de teoría
- 8.3.4. Tercer nivel interpretativo (OP): detección de categorías de análisis saturadas – enunciados de conceptos sin anclaje empírico

8.4. Datos recogidos y análisis durante el desarrollo de los Grupos de Discusión (GD) entre docentes e investigadora

- 8.4.1. Primer nivel interpretativo (GD): transcripción de sucesos, interpretación de temas emergentes e identificación de categorías de análisis
 - 8.4.1.1 En relación con emergentes surgidos durante los GD - período (ONP)
 - 8.4.1.2 En relación con emergentes surgidos durante los GD - período (OP)
- 8.4.2. Segundo nivel interpretativo (GD): identificación de temas recurrentes a partir del análisis de las categorías emergentes en el trabajo de campo: fichado temático.
- 8.4.3. Tercer nivel interpretativo (GD): detección de categorías de análisis saturadas- enunciados de conceptos sin anclaje empírico

8.1. Introducción

En este capítulo se aborda el desarrollo del diseño metodológico del presente estudio, cuya planificación se presenta en el capítulo VI teniendo en cuenta el planteamiento epistemológico en relación con el objeto de estudio, las problemáticas vislumbradas en su entorno y los objetivos del estudio (véase capítulo I). Se considera pertinente recordar estos últimos con el objeto de servir de guía para la realización de las tareas correspondientes a este capítulo:

1. Acercarse a distintos escenarios de aula para interpretar, desde una visión compleja, la configuración del fenómeno identificado como “dificultad en el proceso de alfabetización inicial”.
2. Interpretar los modos de nombrar, narrar, acompañar y evaluar, en ámbito escolar, los procesos de alfabetización inicial del alumnado que no sigue el ritmo de la mayoría del grupo en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura y, en íntima relación comprender cómo narra, nombra e internaliza esta situación el mismo alumnado.
3. Indagar e interpretar las características de los contextos de intervención educativa que propician la construcción de una identidad en la cultura escrita a la población infantil identificada con problemas en el inicio de su proceso de alfabetización.
4. Describir secuencias didácticas y criterios de evaluación que puedan generar condiciones apropiadas para que el alumnado que se identifica con “no saber” leer y/o escribir”, pueda desarrollar su competencia en comunicación lingüística.

Estos objetivos han conducido la indagación, tal como se ha especificado oportunamente, hacia un proceso etnográfico y, por tanto, caracterizado por “dar sentido, interpretar y teorizar sobre los datos (...) de la mano de una variedad de procedimientos que permiten trabajar de ida y vuelta entre datos e ideas” (Schwandt, 2001, p.6). Dado que los datos son aportados por fuentes

diversificadas -ya desde la etapa de negociación y de acceso al campo de estudio (véase capítulo VII)-, los conceptos de análisis e interpretación (Wolcott, 2001) se aplicarán respectivamente a unos y otros, manteniendo la especificación que al respecto señala el autor:

La distinción otorga al **análisis** un rol más limitado, más preciso y más claramente definido que el sugerido por su uso más amplio; es un término con el que se suele abarcar todo lo relacionado con datos. (...) La **interpretación**, por el contrario, no deriva de procedimientos rigurosos, acordados, claramente especificados sino del esfuerzo en dar sentidos, actividad humana que incluye la intuición, la experiencia pasada, la emoción –atributos personales de investigadores humanos que pueden ser infinitamente discutidos, no aprobados o desaprobados a satisfacción de todos (pp.32-33).

Por tanto, en el presente estudio, el análisis y las interpretaciones constituyen una ilación imbricada con los datos a medida que estos son recogidos en el campo (las aulas donde se escolarizan el alumnado de la muestra, según se indica en los capítulos anteriores) utilizando las estrategias que se especifican en el apartado 6.5.1 –*Observación Participante (OP)*, *Observación No Participante*, *Grupo de Discusión*, *Entrevista Dialogada* a los docentes (EDd) y *Análisis Documental (AD)*- y sometidos a un proceso entrelazado y recurrente que atraviesa los siguientes **niveles de análisis**:

1) Conforme el investigador y lee cuidadosamente las notas de campo, el investigador tiene la posibilidad de penetrar en los sucesos para describirlos e interpretarlos. **La descripción constituye un nivel básico de análisis que de todos modos requiere por parte del investigador decidir qué incluye y qué dejará fuera de su texto.** Los datos son condensados y presentados de la mano de un registro que verbaliza los significados atribuidos por el investigador al fenómeno indagado.

2) A partir del análisis recurrente de los datos, se plantea el desafío de **construir categorías o temas que capturen patrones recurrentes que emanan de los datos.** Taylor y Bodgan (1984) señalan:

Las categorías conceptuales y sus propiedades tienen una vida aparte de la evidencia de la cual provienen y que, si bien se trata de un proceso intuitivo por parte del investigador, concebir tal taxonomía implica también un sistema que emana tanto de la información recabada como de la orientación del investigador, de sus conocimientos sobre el tema y de los significados explicitados por los participantes de la investigación. (p.36)

Es decir, el proceso de construcción de categorías constituye el primer paso del procedimiento analítico, tratándose de **“abstracciones creadas por el investigador, no de los datos en sí mismos”** (Sirvent, 2003). Las categorías describen los datos pero hasta cierto punto también la interpretan. Los títulos de las categorías de esta investigación provienen de dos fuentes: las propias y las derivadas del marco teórico asumido.

- 3) Tras la descripción y la categorización, se está en condiciones de **“inferir, desarrollar modelos o generar teoría”** que, de acuerdo con LeCompte, Preisle (1993, p. 239) implica “un proceso cognitivo que consiste en descubrir o manipular categorías abstractas y las relaciones que entre ellos tienen lugar”. Por tanto, atendiendo al enfoque epistemológico y metodológico en los que se sustenta esta investigación, hermenéutico-comprensivo y etnográfico respectivamente tal como se señala en el capítulo VI, se asume “la noción de teoría como un instrumento de trabajo que puede diferenciarse en dos tipos” (Sirvent, 2003). Esta dualidad en relación con la conceptualización del concepto de teoría, se entiende la misma en el contexto del presente estudio:

Por una lado, una noción restringida a los cuerpos de teoría consolidada en el campo académico y científico (este tipo de teoría se aborda en la segunda parte de esta memoria como fundamento que orienta la mirada del investigador); y

por otro, una noción más amplia de teoría que hace referencia a la manera de pensar que el investigador va construyendo sobre el mundo y la vida; es decir, la teoría que se refiere a la posibilidad de todo ser humano de realizar abstracciones sobre su vida cotidiana, de teorizar (en referencia a la teoría generada en contexto de investigación en tanto conocimiento emergente de describir e interpretar la práctica).

Evidentemente, en relación con esta última acepción de *teoría*, cobra importancia que durante el proceso de investigación se alcance una descripción clara y fundamentada en el campo de estudio para que, en un proceso recursivo de interpretación triangulada, se pueda construir una teoría emergente que refleje los distintos aspectos de la realidad. Por tanto, este estudio de tesis doctoral, en tanto asume su desarrollo como práctica social caracterizada por la confrontación entre teoría y práctica, ha previsto una estrategia metodológica que actúe desde el inicio como brújula o andamiaje general flexible y pretendiendo alcanzar originalidad en las conclusiones no implícitas en el planteo inicial (véase capítulo VI, principalmente los apartados 6.5.1 y 6.8). Los aportes de *Grounded Theory* –en español, *Teoría Fundamentada*– (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990; Glaser, 2001; Sirvent, 1998, 2003, 2004) señalan dos herramientas que aportan sistematicidad a este proceso: *Método Comparativo Constante* (MCC) y *Muestreo Teórico* (MT).

De modo que, para plasmar en este capítulo, de manera ágil y con suficiente claridad, el proceso de recogida, descripción e interpretación de los datos del campo de estudio, se opta por presentar la respectiva información teniendo en cuenta las siguientes pautas de organización:

1º) Establecer una continua relación entre la información que se presenta en este capítulo y la que se relaciona con el diseño de investigación (véase Capítulo VI manteniendo íntima relación con el planteamiento de la investigación analizado en el Capítulo I).

2º) Teniendo en cuenta que los planteamientos de la *Teoría Fundamentada* guían el proceso de reducción y tratamiento de los datos obtenidos en este estudio implementando las estrategias de recogida de información que se señalan en el capítulo VI (ONP; OP; GD; EDd; AD), se opta por utilizar un protocolo de actuación de dicha *Teoría* (propuesta por Sirvent, 1998, 2003, 2004) para identificar sobre ella el proceso seguido durante la descripción de datos, interpretación de categorías de análisis y, por último, generación de teoría emergente (véase Tabla 8.1.)

3º) Dada la amplitud del trabajo de campo que se ha realizado, se opta por presentar, a modo de ejemplos, algunos de los textos producidos durante el proceso señalado en el apartado anterior. En todo caso se señalan estos ejemplos sobre el dicho protocolo de actuación.

Dando continuidad a lo señalado en el apartado 6.8. del capítulo VI, sobre el uso del **Método Comparativo Constante** (MCC) y el **Muestreo Teórico** (MT), correspondiente a la Teoría Fundamentada, se recurre a la siguiente plantilla (véase Tabla 8.1), que responde a los planteamientos de esta teoría, para informar acerca de los pasos realizados en este estudio.

Tabla 8.1. Análisis recurrente de datos basado en el Método Comparativo Constante (Sirvent, 2003)

Tratamiento interpretativo, a través de un proceso inductivo y recurrente, de la información textual que se recoge en el campo de estudio mediante la utilización de las siguientes estrategias:

- Observación No Participante (ONP):* véase apartado 6.5.1.1.
- Entrevista Dialogada a los docentes (EDd):* véase apartado 6.5.1.2.
- Observación Participante (OP):* véase apartado 6.5.1.3.
- Grupo de Discusión (GD):* véase apartado 6.5.1.4.
- Análisis Documental (AD):* véase apartado 6.5.1.5.

Tratamiento interpretativo: Teoría Fundamentada
Estrategias: Método Comparativo Constante (MCC) y Muestreo Teórico (MT)
(se conecta con la explicitación que al respecto de este tratamiento se realiza en los apartados 6.8 y 8.1)

1ª etapa - Análisis de la información IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Comparación de **incidentes** tratando de encontrar unidades de sentido y un código (o categoría) que identifique fragmentos que compartan la misma idea (Sirvent, 2003).

La autora propone dos criterios:

1. economía científica (máxima explicación y comprensión en mínimos conceptos y formulaciones): y
2. alcance (ampliar el campo de aplicación de la teoría sin deslindarse de la base empírica de partida).

Siguiendo el siguiente proceso:

- a. Registro de la observación, entrevista o documento a “tres columnas” (observables, comentarios y análisis).
- b. Estudio de los registros con el fin de realizar una lectura intensiva de los mismos.
- c. Identificación de los temas emergentes (columna de análisis).
- d. Identificación de las categorías y sus propiedades (traducción en enunciados de las dos primeras columnas).

Pasos a realizar para concretar el registro de datos y su categorización:

- ✓ Se completan los datos observables significativos (incidentes) durante la bajada a terreno y, con posterioridad, en el momento de la comparación.
- ✓ Se transcriben a las fichas el/los dato/s observable/s como aportes empíricos.
- ✓ Comparación de incidentes de la misma categoría.
- ✓ Fichado de observables: comentarios y análisis.



En el presente estudio se presentan las siguientes ejemplificaciones relacionadas con la 1ª etapa de análisis de la información, dedicada a la identificación de categorías de análisis:

- **En relación con el proceso de ONP:** Registro de la observación, entrevista o documento a “tres columnas” (observables, comentarios y análisis). Véase apartado 8.2.1
- **En relación con el proceso de OP:** Estudio de los registros con el fin de realizar una lectura intensiva de los mismos. Apartado

8.3.2.

- **En relación con el proceso de GD:** Registro de la observación, entrevista o documento a “tres columnas” (observables, comentarios y análisis). Véase apartado 8.4.1

2ª etapa - Análisis de información IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y SUS PROPIEDADES

Pasos a realizar para concretar las primeras notas de análisis:

- ✓ Identificación de temas recurrentes a partir del análisis de los conceptos emergentes en la tercera columna.
- ✓ Fichado sobre la base de los temas recurrentes: recortes de información que presentan una unidad de sentido
- ✓ Trabajo con las fichas: la conceptualización encabeza la ficha (categoría/propiedades).
- ✓ Datos del material empírico: señalamiento de observables, comentarios y análisis.
- ✓ Vinculación entre las distintas fichas de temas recurrentes
- ✓ Comparación de las fichas buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad. Nueva categorización.
- ✓ Escritura de pequeños “memos” o fichas donde se registran los avances de la investigación en términos de teoría.



En el presente estudio se presentan las siguientes ejemplificaciones relacionadas con la 2ª etapa de análisis de la información, dedicada a la identificación de categorías de análisis y sus propiedades:

- **En relación con el proceso de ONP:** Registro de datos observables significativos (incidentes) durante la bajada a terreno y, con posterioridad, en el momento de la comparación. Apartado 8.2.2.
- **En relación con el proceso de OP:** Fichado sobre la base de los temas recurrentes: recortes de información que presentan una unidad de sentido. Apartado 8.3.3.
- **En relación con el proceso de GD:** Fichado sobre la base de los temas recurrentes: recortes de información que presentan una unidad de sentido. Apartado 8.4.3.

3ª etapa - Análisis de categorías de análisis INTEGRACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Delimitación de la teoría (glosario de términos principales): enunciación de conceptos generales.

- ✓ Trazado de esquemas gráficos y escritura de reflexiones.
- ✓ Comparación de las fichas buscando identificar conceptos de mayor nivel de generalidad.
- ✓ Nueva organización: enunciación de características particulares del concepto sin anclaje empírico; recuerdo de lo trabajado re-narrando la situación vivida; y presentación de la actividad anterior y puesta en marcha.
- ✓ Comparación entre categorías: recurrencias, diferencias, alertas, etc. que orientan al investigador para: encontrar nuevas preguntas; identificar clases y propiedades; identificar relaciones entre clases; identificar tipologías; identificar

conceptos que dan unidad de sentido a la realidad; identificar necesidad de muestreo teórico hasta su saturación; etc.

- ✓ Enunciados de conceptos generales y temas que se consideran derivados de dichos conceptos; enunciados de características particulares del concepto sin anclaje empírico (se definen a modo de recuperación conceptual).
- ✓ Comentario interpretativo de los sucesos (procesos y resultados).



En el presente estudio se presentan las siguientes ejemplificaciones relacionadas con la 3ª etapa de análisis de la información, dedicada a la integración de categorías de análisis:

- **En relación con el proceso de ONP:** Comparación de las fichas buscando identificar conceptos de mayor nivel de generalidad: identificación de categorías de análisis saturadas. Apartado 8.2.3.
- **En relación con el proceso de OP:** Comparación de las fichas buscando identificar conceptos de mayor nivel de generalidad: identificación de categorías de análisis saturadas. Apartado 8.3.4.
- **En relación con el proceso de GD:** Comparación de las fichas buscando identificar conceptos de mayor nivel de generalidad: identificación de categorías de análisis saturadas. Apartado 8.4.3.

4ª etapa - Análisis de categorías de análisis ESCRITURA DE LA TEORÍA EMERGENTE

Escritura de pequeños “memos” donde se registran los avances de la investigación en términos de generación de teoría, atendiendo a dos criterios: economía científica (máxima explicación y comprensión en mínimos conceptos y formulaciones) y alcance (ampliar el campo de aplicación de la teoría sin deslindarse de la base empírica de partida).

Pasos de la codificación a la interpretación (Coffey y Atkinson, 2003): proceso de pasar de los “datos codificados” a los “datos significados” Los datos codificados deben poder “leerse con facilidad” (fichado) Jugar con los códigos y las categorías: escoger, seleccionar, abandonar, cambiar, reclasificar, volver a denominar... Buscar la coherencia teórica y conceptual de los datos

Criterios de rigurosidad: consistencia entre las diferentes dimensiones del diseño:

- ✓ Triangulación Metodológica (ej. fuentes diversas de datos; complementariedad de lógicas)
- ✓ Investigadores “in situ”
- ✓ Historia natural de la investigación (decisiones y explicitación de la mirada del investigador)
- ✓ Aspectos éticos en el campo Privacidad o confidencialidad de los sujetos / participantes.
- ✓ Decisiones en cuanto a la responsabilidad moral y ética de las propias acciones o inacciones (ej. ¿Qué hacer cuando los informantes cometen actos que el investigador considera desagradable, ilegal o inmoral?).



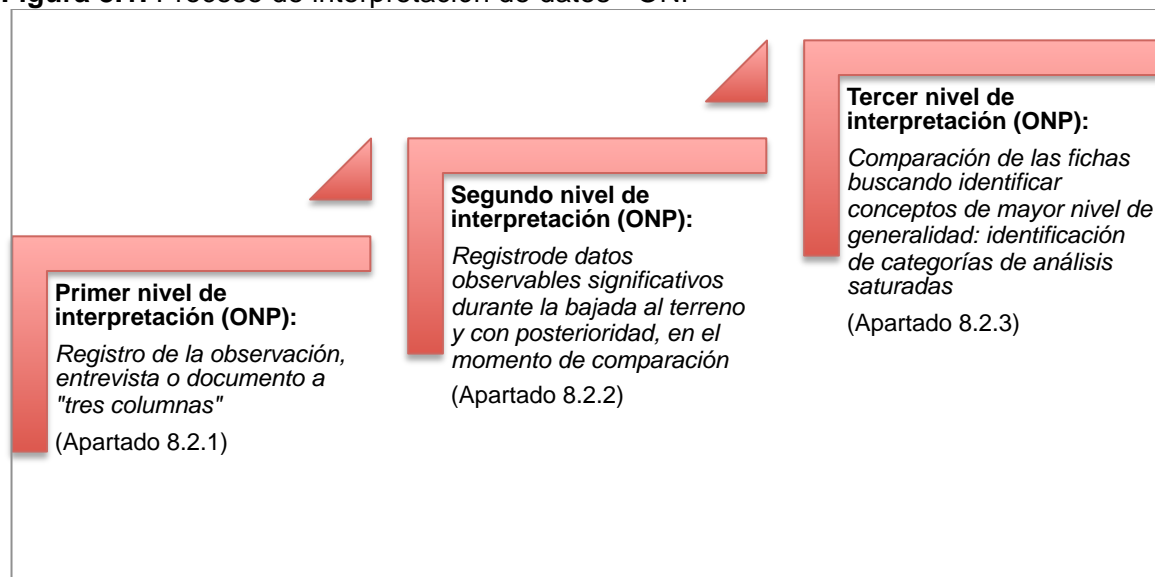
En el presente estudio se presenta la siguiente ejemplificación relacionada con la 4ª etapa de análisis de la información, dedicada a la escritura de teoría emergente del estudio: Triangulación de la información que aportan las categorías de análisis saturadas provenientes de, respectivamente, el proceso de ONP, OP y GD. Véase Apartado 9.1.

8.2. Datos recogidos y su análisis interpretativo durante el proceso de *Observación No Participante* (ONP)

En relación con el tratamiento inductivo de la información que aporta el proceso de *Observación No Participante* (véase apartado 6.5.1.), se presenta la siguiente ejemplificación documental que, a su vez, se refleja en la Figura 8.1:



Figura 8.1. Proceso de interpretación de datos - ONP



8.2.1. Primer nivel interpretativo (ONP): registro de datos observados, interpretación de temas emergentes e identificación de categorías de análisis

Como un ejemplo del primer nivel de interpretación del material registrado durante las sesiones de *Observación No Participante* –complementado con el que aportan las entrevistas dialogadas con los docentes que tienen lugar en paralelo al desarrollo de este tipo de observación-, se presenta a continuación una extracción del cuaderno de campo (Tabla 8.2 a la 8.8) en la que se expone el proceso por el cual, a partir de la descripción de distintas escenas, se realizan las respectivas interpretaciones de “lo que está sucediendo” en cada una de ellas para llegar a identificar, posteriormente, las primeras categorías de análisis. La organización de este proceso se realiza aplicando la técnica de las “tres columnas” (observables, comentarios y análisis) que se incluye en el tratamiento global de datos realizado en esta investigación (véase apartado 8.1) a partir de los principios del Método Comparativo Constante según la propuesta que al respecto aporta Sirvent (2003).



Tabla 8.2. ONP: segmento del cuaderno de campo - ejemplo 1

Fecha: 12.09.2007

Escuela nº: 1

Curso: 1º Ed. Primaria

Aula nº: 1

Docente nº: 1 (D1)

Alumnado muestra: 7

Actividad observada: Análisis lingüístico de la letra “t” a partir de la descomposición de una frase y discriminación/agrupamiento de palabras que empiezan por dicha letra.

Escena observada	1ª Interpretación	Categoría de análisis
Escena 4/8: Actividad centrada en el análisis lingüístico de una oración aportada por el docente como modelo. Este coordina dicho análisis descomponiendo la oración completa en palabras, sílabas y letras. El docente se apoya en el palmeado para identificar cada una de las unidades que en cada etapa corresponda. Al llegar a la unidad mínima, específicamente la letra “t”,	Explicación de cómo se denominan las unidades que forman las palabras y las sílabas	Actividad propuesta por el docente sin la participación activa del alumnado Enseñanza abstracta del lenguaje descontextualizándolo de su uso social y basándose en la repetición

<p>propone que los niños busquen palabras que comiencen por dicha grafía y las discriminen de otras que comienzan por otras letras (por medio de unas fichas en las que previamente el docente ha escrito distintas palabras).</p> <p>D1: <i>Ahora vamos a partir en trocitos pequeños la palabra “Tomasa”. A esos trocitos los llamamos sílabas. Entonces, decimos así: “to-ma-sa-la-tor-tu-ga” (da una palmada entre cada sílaba).</i></p> <p>La docente saca una tarjeta donde se registra la palabra “Tomasa”. La muestra a los chicos.</p> <p>Todos ejecutan las palmadas al ritmo de la maestra</p> <p>Todos: ¡tres!</p> <p>D1: <i>Bien hecho. Seguimos rompiendo las palabras</i></p> <p>D1: <i>Decimos, /t/-o/-m/-a/-s/-a/ (exagerando el sonido de cada letra).</i></p> <p><i>Cuando juntamos los sonidos salen las palabras. Entonces. Vamos otra vez. Decimos los sonidos de la palabra “tortuga” otra vez:</i></p> <p>Todos: “T-o-m-a-s-a”.</p> <p>D1: <i>Pensamos otra palabra que empiece con “T”</i></p> <p>Nino1: <i>tomate</i></p> <p>D1: <i>Eso es. Muy bien.</i></p> <p>Se dirige a la pizarra. Dibuja un círculo, al lado escribe la letra T.</p> <p>D1: <i>Llamamos al círculo, “círculo T”. Y saco de esta bolsa varias palabras.</i></p> <p><i>¿Esto qué es? (saca una ficha con la imagen de una foca).</i></p> <p>Todos: <i>Una foca.</i></p> <p>D1: <i>Entonces, empieza por “efe”, se dice /f/, ¿la podemos meter en el “círculo T”.</i></p> <p>Todos: ¡Nooooo!</p> <p>La docente se dirige a los niños y les va pidiendo que saquen fichas. Cuando sale la letra “T”, escribe la palabra dentro del círculo</p>	<p>Discriminación de fragmentos mínimos del lenguaje de forma descontextualizada</p> <p>Ejercitación de la discriminación y clasificación de letras</p>	<p>Ejecución sin reflexión</p> <p>El alumnado participa de la propuesta de aprendizaje desde un rol pasivo sin posibilidad de interactuar entre iguales</p> <p>Refuerzo basado en la repetición</p> <p>Pertenencia a categorías de análisis con códigos: ONP-3, ONP-4, ONP-7, ONP-9 y ONP-14</p>
---	---	---



Tabla 8.3. ONP: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 2

Fecha: 03.12.2007

Escuela: 2

Curso: 1º Ed. Primaria

Aula: 1

Docente nº: 1 (D1)

Alumnado muestra: 7

Actividad observada: Entrenamiento psicomotriz del trazo de letras y frases

Escena observada	1ª Interpretación	Categoría de análisis
<p>Escena 3/4: La distribución del aula es en forma de “U”, situándose en el centro un grupo de alumnos que corresponde con los que el docente (D1) identifica con problemas en sus aprendizajes lectores y escritores.</p> <p>El grupo de niños copia frases de la pizarra (se trata de oraciones que aporta el docente como modelo) a excepción de los niños sentados en el centro a los que les entrega unas fotocopias relacionadas con la ejercitación del trazo de algunas letras.</p> <p>El D1 se acerca a uno de estos niños para evaluar sus avances en el completado de esta ficha de trabajo.</p> <p>D1: Vuelve a repetirlo, con mejor letra [le borra todo el ejercicio]. Trae la mano, haz así [el docente conduce con su propia mano, situada encima de la del niño, el repaso de la letra]. Ahora, sigue tu solo.</p> <p>[El alumno trata de seguir el solo y, al finalizar la ficha, el D1 vuelve a intervenir].</p> <p>D1: La letra más grande, ¡vaya letra! Vamos a borrarlo y hacerlo de nuevo a ver si podemos hacer la letra un poquito más clara, ¿vale? (...)</p>	<p>Ejercitación de la grafomotricidad.</p> <p>El alumnado, fundamentalmente el identificado con problemas en su aprendizaje, se muestra tenso ante la realización de la ficha de trabajo de grafomotricidad</p> <p>La intervención docente no propicia la reflexión por parte del alumnado sobre el trabajo realizado</p> <p>Se desalienta al alumnado respecto a la concreción de la actividad propuesta</p> <p>No se incorporan en la dinámica las emociones que atraviesan los aprendizajes del alumnado</p>	<p>Se agrupa al alumnado en función de las capacidades que interpreta el docente del alumnado en relación con los aprendizajes lectores y escritores, planificando distinto tipo de actividades en cada grupo</p> <p>Escritura interpretada como copia y ejercitación de grafomotricidad</p> <p>Modelaje para la concreción gráfica de las letras</p> <p>Se valida la escritura a partir de la convencionalidad de la direccionalidad y la orientación de las letras</p> <p>No se incorpora el error cognitivo en las prácticas de enseñanza</p> <p>Pertenencia a categorías de análisis saturadas con códigos: ONP-3, ONP-4, ONP-9, ONP-10 y ONP-13</p>

**Tabla 8.4. ONP: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 3****Fecha:** 13.10.2009**Curso:** 2º**Escuela nº :** 13**Aula:** 30**Docente :** 30 (D30)**Alumnado muestra:** 4**Actividad relacionada con el lenguaje escrito:** texto sobre experiencias personales.

Escena observada	1ª Interpretación	Categoría de análisis
<p>Escena 1/3: Se promueve la escritura de un texto basado en experiencias de la vida cotidiana de los niños.</p> <p>D22: <i>Vamos a escribir una historia con las cosas que nos han pasado el fin de semana. Lo primero que pensamos es el inicio, el planteamiento, a ver..., cuéntanos qué hiciste el fin de semana</i> (señala a uno de los alumnos de un grupo).</p> <p>Niño1: <i>estuve en casa de mis tíos.</i></p> <p>D22: <i>Entonces, ¿cómo empezarías la historia...?</i></p> <p>Niño1: <i>Ayer estuve en casa de mis tíos.</i></p> <p>D22: <i>perfecto, ¿lo entendéis? Vamos con lo siguiente, es el nudo o desarrollo. Seguimos contigo, ¿qué hiciste, jugaste con tus primos... cuéntanos.</i></p> <p>Niño1: <i>Sí, jugamos a la play.</i></p> <p>D22: <i>Vamos, que todo el día con la play... más cosas que hayas hecho.</i></p> <p>Niño1: <i>castigaron a mi prima.</i></p> <p>D22: <i>Pero, eso le pasó a tu prima, ¿qué hiciste tu?</i></p> <p>Niño1: <i>no me acuerdo.</i></p> <p>D22: <i>A ver, por ejemplo, ¿te divertiste?</i></p> <p>Niño1: <i>sí.</i></p> <p>D22: <i>Pues decimos... “Ayer estuve en casa de mis tíos, me divertí mucho jugando”. Bien, ahora cómo acabamos, el desenlace. Sigue.</i></p> <p>Niño1: <i>nos fuimos a casa y me bañé.</i></p> <p>D22: <i>Ya lo tenemos. Ahora, cada uno, hace su historia sobre el fin de semana. Después hacemos un dibujo. Antes de que suene el timbre</i></p>	<p>El docente coordina la conversación privilegiando los aspectos textuales (partes en las que se divide un cuento) frente al contenido de la narrativa del alumno</p> <p>Se relaciona una experiencia personal con la forma textual de un cuento</p> <p>La comunicación está al servicio de la estructura textual no acreditando ideas o propuestas que salgan de ella</p> <p>Se evalúa la primera versión del texto como producción definitiva, no activando procesos de revisión de borradores textuales</p> <p>El alumnado identificado con dificultades por parte del docente no participa en la actividad</p>	<p>Se privilegian aspectos formales de cómo escribir</p> <p>Se atribuye la misma estructura al relato de anécdota que al de cuento literario.</p> <p>Conversación forzada, artificiosa.</p> <p>Interacción centrada en la búsqueda de una respuesta considerada válida por el docente</p> <p>Primer borrador textual como texto definitivo</p> <p>Propuestas de aprendizaje distintas en función de las capacidades que el docente interpreta en el alumnado</p> <p>Pertenencia a categorías de análisis saturadas con códigos: ONP-3, ONP-6, ONP-7, ONP-8, ONP-9, ONP-12 y ONP-14</p>

quiero verlo acabado. Me dejáis los cuadernos en la mesa, como siempre.		
---	--	--



Tabla 8.5.ONP: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 4

Fecha: 11.02.2009

Curso: 1º

Escuela: 6

Aula: 13

Docente: 13 (D13)

Alumnado muestra: 6

Actividad relacionada con el lenguaje escrito: Completar fichas de discriminación de letras; copiar deberes para casa.

Escena observada	1ª Interpretación	Categoría de análisis
<p>Escena 1/4: Actividad de escritura basada en la discriminación de sonidos a fin de completar las letras de unas palabras incompletas que se proponen en una ficha de trabajo.</p> <p>La escena comienza con D13 leyendo en voz alta el contenido de la ficha: “duele”, “hilo”, “huele”, “dame”, “dátil”, “humo”, “dado”, “hada”, “mudo”, “dedo”.</p> <p>A continuación indica: D13: <i>Bien, ahora vamos a la primera palabra, a ver quién adivina qué letra falta.</i></p> <p>Los niños levantan la mano, la docente elige uno de ellos Niño8: <i>la “u”</i></p> <p>D13: <i>Muy bien, pues la escribimos. Y vamos a la siguiente palabra, ¿quién sabe qué letra falta?</i></p> <p>Niño5: <i>la “e”</i></p> <p>D13: <i>Eso, eso, la ponemos. Seguimos...</i> <i>¿La siguiente?</i> <i>Fijaos que hay una “h” antes.</i></p> <p>Niño15: <i>Es la “u”.</i></p> <p>D13: <i>La “u”, de “humo”, lleva hache delante.</i> <i>Ahora, cada uno, sigue completando estas palabras. Cuando acabéis me lo vais entregando en la mesa.</i></p> <p>Se produce un pequeño problema entre un grupo de alumnos en el que uno de ellos se queja de un compañero que pretende copiar el trabajo. D13 interviene diciendo:</p> <p>D13: <i>Chicos, cada uno a lo suyo.</i></p>	<p>Propuesta de ejercitación centrada en el completado de palabras propuestas en una ficha: actividad de decodificación</p> <p>Todo el grupo realiza la misma actividad independientemente de su dominio del código escrito</p> <p>Búsqueda de una respuesta única, cerrada</p> <p>El aprender es considerado como algo individual</p> <p>Algunos alumnos emplean estrategias de copia para solventar la actividad</p>	<p>No se consideran los conocimientos primitivos del alumnado respecto de la combinatoria alfabética.</p> <p>Tendencia a copiarse como táctica para resolver actos de escritura cuando presenta conocimientos primitivos respecto del sistema de escritura</p> <p>No se ayuda al alumnado a autorregularse en su proceso de aprendizaje</p> <p>Pertenencia a categorías de análisis saturadas con códigos: ONP-1, ONP-2, ONP-3, ONP-4, ONP-5, ONP-11 y ONP-14</p>

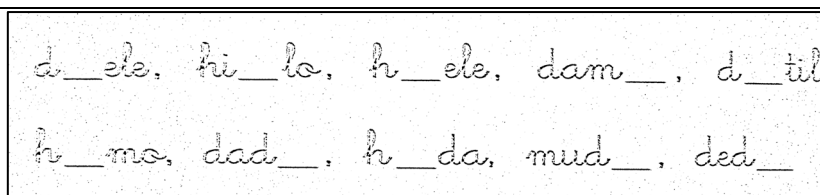


Figura 8.2. Ficha de trabajo empleada en la escena (ONP - ejemplo 4)



Tabla 8.6. ONP: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 5

Fecha: 18.03.2009

Curso: 1º

Escuela: 6

Aula: 13

Docente: 13 (D13)

Alumnado muestra: 6

Actividad relacionada con el lenguaje escrito: Lectura de palabras que empiezan con una determinada letra.

Escena observada	1ª Interpretación	Categoría de análisis
<p>Escena 2/4: D13 entrega una ficha de lectura a todo el grupo de alumnos.</p> <p>D13: <i>En silencio todos, comienza a leer</i> (señala a un alumno).</p> <p>Niño7: <i>“El gallo se come un gusano”.</i></p> <p>D13: <i>Bien, ¿qué comen los gallos?</i></p> <p>Niño8: <i>También comen hormigas.</i></p> <p>D13: <i>Bueno, pero este gallo sólo come...</i> [hace silencio]</p> <p>Niño2: <i>En el pueblo tenemos un gallo y come los granos que le echa mi tía.</i></p> <p>D13: <i>¿Tu tía tiene gallos, en el pueblo?</i></p> <p>Niño2: <i>Si, mi hermano y yo hemos dado de comer pasto a los conejos.</i></p> <p>D13: <i>Pero estábamos hablando del gallo, ¿qué comen los gallos?</i></p> <p>Niño2: <i>Comen todo el tiempo, sobre todo las gallinas.</i></p> <p>Los niños levantan la mano.</p> <p>Niño11: <i>Me van a comprar un pez, me lo ha prometido mi padre.</i></p> <p>D13: <i>Y eso ¿qué tiene que ver?</i></p> <p>Los niños se callan. D13 continúa con el ejercicio.</p> <p>D13: <i>Estamos hablando de los gallos... pero seguimos con el ejercicio.</i></p> <p>Nadie interviene...</p> <p>D13: <i>Vamos, con la siguiente frase. Ahora lee tu</i> (señala a otro niño).</p> <p>Niño3: <i>“A-Go-yo-le-han-re-ga-la-do-una gu-i-ta-rra”</i></p>	<p>El niño interpreta lo que ha leído y amplía el contexto para dar sentido a la lectura, pero esta resolución no es validada por el docente</p> <p>No se dinamiza una conversación a partir de la lectura de la frase</p> <p>Algunos alumnos no comprenden la frase leída ante la abstracción o falta de sentido comunicativo</p> <p>No se propician sentidos distintos a lo leído más allá de lo considerado como convencional</p>	<p>Lectura como ejercicio de decodificación separada de su sentido comunicativo</p> <p>Ejercicio de lectura que propicia resoluciones dependientes de las decisiones del docente</p> <p>Pertenencia a categorías de análisis saturadas con códigos: ONP-3, ONP-6, ONP-7 y ONP-12</p>

<p>D13: "¿Qué instrumento tiene Goyo?" Niño 3 no responde. D13: ¿"Qué le han regalado a Goyo?" Niño6: Una guitarra D13: Eso es. Ahora inventamos una frase con los objetos del siguiente ejercicio. Seguimos solos, completamos la ficha en casa.</p>		
---	--	--

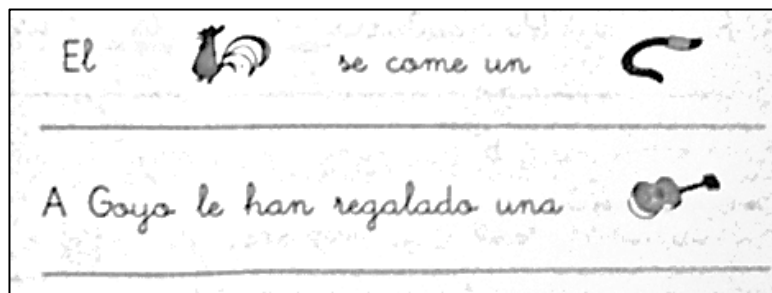


Figura 8.3. Ficha de trabajo empleada en la escena (ONP – ejemplo 5)



Tabla 8.7. ONP: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 6

Fecha: 6.02.2009

Curso: 1º

Escuela: 10

Aula: 22

Docente: 22

Alumnado muestra: 7

Actividad relacionada con el lenguaje escrito: Creación de un cómic que recoja las escenas principales de un texto narrativo leído en el contexto del aula.

Escena observada	1ª Interpretación	Categoría de análisis
<p>Escena 2/5: Se propone dar continuidad a la lectura de un texto narrativo a través de una propuesta de escritura centrada en re-escribir las escenas principales de la historia a través de sucesivos dibujos a modo de cómic.</p> <p>El docente cierra las páginas del cuento y se dirige a los chicos.</p> <p>D22: <i>Muy bien. Ahora, vamos a imaginar las escenas de este cuento con sus dibujos.</i> <i>Lo vamos a hacer en esta hoja que os reparto, que tiene seis huecos. Hay que dibujar lo que pasa en el cuento, pero en cada uno de los espacios del folio.</i></p> <p>D22 se dirige a los niños para explicar la actividad.</p> <p>Un niño reparte los folios a todos los chicos</p>	<p>Se propone una actividad de intertextualidad (relación entre un cuento y un comic) a partir de un modelo dado</p> <p>Se activan dos tipos de actividades en función de las capacidades identificadas en el alumnado por parte del docente</p> <p>El alumnado identificado con problemas en la lectura y la escritura realiza actividades de ejercitación de</p>	<p>El alumnado no participa de la toma de decisiones de escritura (sigue un modelo aportado por el docente)</p> <p>El alumnado identificado con problemas se ubica en espacios en los que el docente pueda controlar</p> <p>Refuerzo de grafo-motricidad para alumnado que muestra aprendizajes</p>

<p>menos a tres niños que hay situados al margen de la clase y uno de la primera fila. Estos niños están completando una ficha de grafo-motricidad. Los chicos miran cómo sucede la actividad.</p> <p>Mientras, los chicos comienzan a dibujar. La docente reproduce los seis espacios que compone el folio en la pizarra y copia una frase dentro de cada hueco que los niños deben continuar.</p> <p>D22: <i>Dejamos de dibujar y copiamos de la pizarra. Ya sabéis, el que acabe antes consigue gomet, hay que completar las frases.</i></p>	<p>contenidos lingüísticos</p> <p>No se activan acercamientos paulatinos a la resolución de la propuesta</p> <p>Las decisiones respecto del contenido de la escritura son tomados por el docente</p> <p>Se premia la rapidez en la ejecución frente a la riqueza en la comunicación o en la preparación de las escritura sin pautas.</p>	<p>primitivos respecto del lenguaje escrito</p> <p>Relación entre iguales basadas en la competitividad</p> <p>Pertenencia a categorías de análisis saturadas con códigos: ONP-7, ONP-10 y ONP-12</p>
--	--	---



Figura 8.4. Ejemplo de organización de cómic por un niño (ONP– ejemplo 6).



Tabla 8.8. ONP: segmento del cuaderno de campo – ejemplo 7

Fecha: 12.04.2011

Curso: 2º

Escuela: 1

Aula: 1

Docente : 1 (D1)

Alumnado muestra: 7

Actividad relacionada con el lenguaje escrito: Evaluación centrada en separar palabras.

Escena observada	1º Interpretación	Categoría de análisis
Escena 3/3: Actividad propuesta por el docente centrada en separar palabras dentro de una frase. D13 va llamando uno a uno a todos los niños a la mesa del docente en la que está sentado. Mientras,	Análisis lingüístico del límite de las palabras en	Aprendizaje del lenguaje escrito

<p>el resto del grupo resuelve actividades del libro de texto de referencia en el aula.</p> <p>D13 presenta una frase sin separación de espacios y comenta al grupo:</p> <p>D13: <i>Lee la siguiente frase:</i> “Juanse fue al cine”</p> <p>Niña1: <i>Juan se fue al cine</i></p> <p>La niña lee correctamente, sin silabeo. La niña mira a la docente buscando su aprobación.</p> <p>D13: <i>Bien ahora, vamos a marcar una raya hasta donde llega cada palabra.</i> La niña lo ejecuta correctamente.</p> <p>Sucede de la misma manera con varios niños que se van acercando a la mesa de la docente.</p>	<p>una frase aportada por el docente</p> <p>Estrategia de intervención basada en la repetición</p>	<p>desde la ejercitación de aspectos alejados de su uso social</p> <p>El alumnado no participa desde un rol activo en su proceso de aprendizaje</p> <p>Pertenencia a categorías de análisis saturadas con códigos: ONP-1, ONP-3, ONP-7, ONP-12 y ONP-14</p>
--	--	--

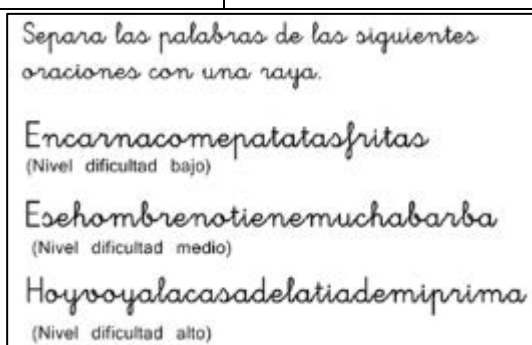


Figura 8.5. Ejemplo de separación de palabras en una frase con diferentes niveles de dificultad (ONP – ejemplo 7).

8.2.2. Segundo nivel interpretativo (ONP): comparación de temas recurrentes buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad

Una vez que en el primer nivel interpretativo de la información -recogida en el cuaderno de campo correspondiente a la *Observación No Participante* (ONP)- se identificaran los primeros temas emergentes (“categorías de análisis” situadas en la “tercera columna” del esquema presentado en el apartado anterior), se está en condiciones de disponer de una serie de temas recurrentes y de continuar estableciendo conexiones significativas entre ellos a efectos de identificar conceptos de mayor nivel de generalidad. Para ello se decide **registrar las conexiones que se identifican entre los sucesos (incidentes) que acontecen en torno a los temas recurrentes**. A continuación se comparte, a modo de ejemplificación, uno de los registros de este material empírico.



Registro de datos significativos (conexiones entre incidentes)

En este espacio se abordan conexiones entre los incidentes que se han registrado con mayor frecuencia en relación con las categorías de análisis señaladas (tercera columna del cuaderno de campo). Para ejemplificar este proceso, se aborda uno de los documentos elaborados en este sentido a partir de una de las categorías consideradas primarias (o fundantes) por su incidencia en la generación de las demás: ello se parte de una idea considerada central a estos efectos: **bajas expectativas del profesorado respecto a las posibilidades de incluir al alumnado que evalúa con problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura en las actividades que diseña para el grupo general**. Se transcribe a continuación una extracción de los registros significativos observados en torno a esta categoría de análisis:



Mientras la mayoría de chicos copia frases de la pizarra, los niños situados en el medio de la clase repasan el trazo de letras. (ONP).



El alumnado considerado con dificultades para aprender el lenguaje escrito suele estar ubicado en espacios del aula que ponen en evidencia su diferencia con el resto del grupo de alumnos: está cercano a la mesa del docente o ciertamente aislado en los extremos del aula: Una fila de

mesas colocadas en el centro de la clase permanece como la ubicación habitual de un grupo de alumnos identificados con problemas de aprendizaje. El resto de alumnos está sentado alrededor de esta fila, en forma de U. En el extremo abierto de esta figura se sitúa la mesa de la docente (ONP).



D25-1º: *Hasta mediados de curso les coloco así (se refiere a la forma en U) me permite controlarles mejor a todos; los que tienen más problemas están más cerca de mi mesa; así voy más rápida, no sé cómo decir, me es más cómodo.* (GD).

Es decir, este alumnado desarrolla, fundamentalmente, **propuestas de ejercitación de aspectos grafo-motrices**. Se registran evidencias empíricas extraídas de los análisis documentales (véase Figura 8.6). :

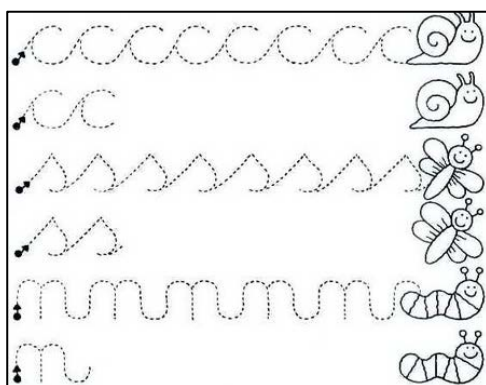


Figura 8.6. *Ficha destinada a entrenar el trazo de las letras y su direccionalidad.*

La **organización sistemática de ejercicios para analizar segmentos escritos en forma analítica y sintética** ha sido especialmente recurrente en todas las aulas observadas. Entre las evidencias empíricas se registran las siguientes:



D1-1º: *Ahora vamos a partir en trocitos pequeños la palabra “Tomasa”. Entonces, decimos así: “to-ma-sa-la-tor-tu-ga” (da una palmada entremedias de cada sílaba).* (ONP).

D1-1º: *Vamos, en silencio. Quiero que esté todo muy limpio, nada de borrones y mala letra. Y me lo entregáis. Si lo veo mal hecho, lo borro todo, ya sabéis.* (ONP).

Bajo el convencimiento de que se deben nivelar aspectos relacionados con los pre-requisitos de la escritura defendidos por teorías del déficit madurativo a nivel neuro-perceptivo y motor, **el profesorado opta por proponer al alumnado el entrenamiento del trazo mediante el uso de pautas, esperando que así se**

mejoren los futuros desempeños lectores y escritores de su alumnado, en especial, del que presenta ritmo lento de aprendizaje, tal como se refleja en la Figura 8.7 y se registra en distintos intercambios mantenidos con los docentes:



D1-1º: Lo que normalmente realizamos son ejercicios de trazado de letras y combinación de sílabas hasta aprender a formar palabras (...). (GD).

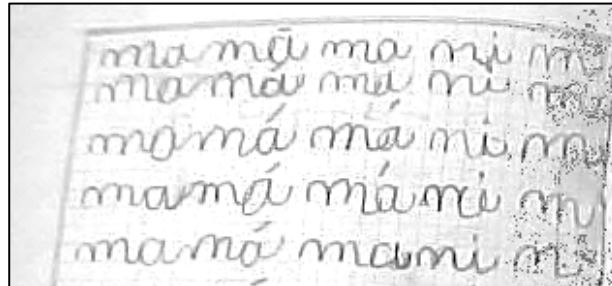


Figura 8.7. Copia realizada por alumnado de 1º de Educación Primaria



PT13-1º: Tenemos que reforzar a estos chicos con pre-requisitos porque están muy atrasados, muy inmaduros. Los resultados de sus trabajos son muy insuficientes, necesitan mucho más tiempo que los demás, su trazo aún no es uniforme. Mientras ellos van avanzando en el trazo, en la direccionalidad, ganamos tiempo para prepararlos mejor, no se puede hacer de otra manera porque los chicos están muy perdidos (GD).



D2º-23: Es difícil atender el nivel que requieren estos chicos porque algunos están muy, muy atrasados. Combinamos con ellos el repaso de letras porque no tienen lograda la direccionalidad (...) tienen que hacer fichas para fijar aprendizajes que otros chicos ya tienen... (...) si no conocen las letras, se las enseñan y las olvidan a los dos días. A veces te desesperas, pero no hay otro camino. Si reciben apoyo fuera de clase, avanzamos más con ellos (ONP).

La preferencia por atender al alumnado de la muestra en contextos externos al aula se justifica en la necesidad de **nivelar sus conocimientos para adecuarse, en momentos futuros, al ritmo de aprendizaje del resto del alumnado**. Evidencias empíricas relacionadas con esta unidad de análisis se extraen de los registros de, respectivamente, las aulas y los grupos de discusión:



La profesora de apoyo irrumpe en el aula. Los chicos identificados con problemas de aprendizaje se preparan su estuche sin mediar palabras. Se dirigen hacia la puerta. Algunos compañeros levantan su mirada, observan el desfile de chicos que se dispone a salir. La profesora llama al orden. D17-2º: *Rápido, el resto sigue con lo suyo*. Las profesoras se saludan con gestos de preocupación. D17-2º: *¿Qué tal todo? Luego hablamos* (ONP).



D2-2º: *Yo prefiero que se le apoye también fuera del aula. No tengo nada en contra de que se haga dentro, más ayuda tengo yo, pero creo que le conviene salir porque necesita mucha ayuda y en el aula, con todos, se distrae y no hace lo que tiene que hacer (GD).*

La mayoría del **alumnado que presenta dificultades recibe la ayuda individualizada del profesorado en el contexto de la clase y fuera de ella**. En este contexto, se observan **actitudes de espera o distracción en función de la presencia física (control directo) del docente**.



Mientras que la maestra mantiene la atención sobre el trabajo del niño, éste continúa trabajando pero cuando acude a atender el resto de la clase, el niño se queda sin hacer nada, esperando a que regrese nuevamente su maestra (ONP).

En el contexto del grupo de discusión **con los docentes, si bien se suelen detectar estas actitudes de dependencia por parte del alumnado, declarando agotamiento o incomodidad al respecto, no establecen alguna posible correspondencia entre la manera de actuar del alumnado y la comunicación dependiente que puede estar retroalimentándose de parte del docente**. La siguiente evidencia empírica refleja ideas del profesorado en este sentido:



D33-1º: (...) *hasta que no me presento no hace nada. Me lo encuentro mirando a la nada cada dos por tres. Es un chico que si te pones con él trabaja, pero como te separes... no hay manera, no termina nada por sí mismo, tengo que estar encima siempre. No tiene arreglo. D35-2º: Yo le doy apoyo. Desde casa nos ayudan mucho, porque su madre está completamente encima del muchacho, pero yo creo que está muy desorientado. Yo a veces no le digo nada para ver hasta donde da de sí... y ni con esas. Es un chico muy bueno, pero no reacciona. Y así tenemos unos cuantos (GD).*

La siguiente situación, extraída del contexto de observación en las aulas, ejemplifica este tipo de relación en el contexto de la una propuesta (copia con pauta) en la que se espera que el alumnado alcance cierto “perfeccionamiento” en el trazo de las marcas notacionales:



La docente trabaja en su mesa concentrada, ajena a la discusión de los niños. Escribe una frase en un cuaderno con pauta de dos rayas. Cuando termina, se lo entrega a uno de ellos, le indica:

D35: *Toma tu cuaderno y sigue por aquí. En un rato te lo recojo* (ONP).

En este sentido, el profesorado explica, en contexto de grupo de discusión, que el alumnado incluido en la muestra puede alcanzar una mejora en su aprendizaje de la escritura si ejercita adecuadamente sus habilidades motrices y por ello tiene sentido el control de parte del profesorado. Por otra parte, no parecería que el control externo que reciben estos alumnos, con la consecuente inseguridad que esta situación les provoca, facilite el desarrollo de comportamientos autónomos. De hecho, el alumnado observado no suele mostrar iniciativas para indagar en las características del lenguaje escrito pues su relación con este, en el contexto escolar, suele ser esperar a que le indique la actividad que tiene que realizar, prioritariamente, **ejercicios orientados a analizar, en forma analítica y sintética, palabras o breves oraciones elegidas *ad hoc* para la realización de una reflexión metalingüística. No se observa que este alumnado se contacte con textos reales (generalmente, tampoco el resto de la clase).** ÷



La docente lee en voz alta el contenido de la ficha: “duele”, “hilo”, “huele”, “dame”, “dátil”, “humo”, “dado”, “hada”, “mudo”, “dedo”. (...) D13-1º: *La “u”, de “humo”, lleva hache delante. Seguid vosotros y cuando acabéis me lo vais entregando en la mesa.* Niño1: *Profe, ¡me está copiando! (se refiere a N13.5)* D13-1º: *Cada uno a lo suyo, sepárate más (indica a N13.5). Bien, nos llevamos a casa las fichas que os dejo encima de la mesa* (ONP).

Las intervenciones docentes que se registran con mayor frecuencia se relacionan con el **señalamiento de los errores que comete el alumnado sin reparar en las posibilidades de generar un conflicto cognitivo cercano a sus posibilidades reales de aprendizaje.** En general, se señalan todos los errores esperando que el alumnado comprenda, en consecuencia, la corrección que le marca el docente en sus respectivos cuadernos (señalada, generalmente, en color rojo). Los errores de escritura más recurrentes en este contexto se relacionan con la segmentación de palabras que, en sí mismas, podrían constituir una unidad (artículos y preposiciones) y de ortografía (véase Figura 8.8):

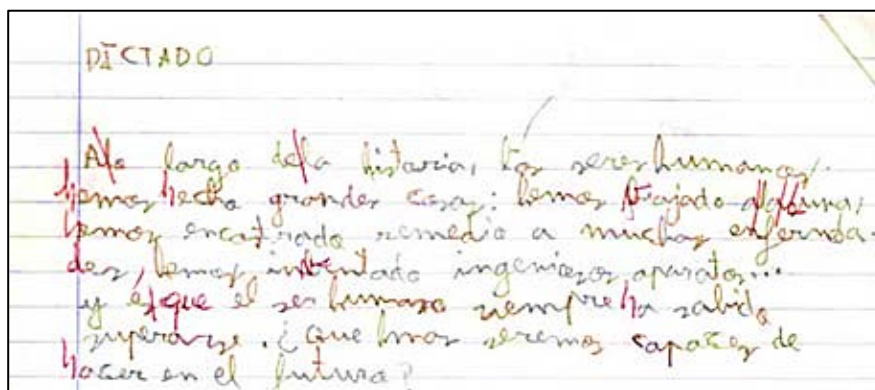


Figura 8.8. Dictado realizado por alumno de 2º de Educación Primaria (Aula 32, núcleo 7).

En el conjunto del material observado, se registra una tendencia del profesorado por adherir a metodologías de enseñanza de la lectura y la escritura de tipo analítico y global para todo el alumnado (cambiando, en algunos casos, el ritmo de presentación de los ejercicios a los alumnos de la muestra). Podría inferirse que subyace la idea de homogeneidad en los procesos de aprendizaje de todo el grupo de alumnos. En este sentido, en los grupos de discusión se reafirma la importancia de seguir metodologías de enseñanza que potencien la **ejercitación de propuestas lingüísticas, secuenciadas atendiendo a la dificultad que al respecto presenta el alumnado**. Un ejemplo de este tipo de ejercitación puede observarse en la Figura 8.9. y la justificación de su inclusión en el repertorio de enseñanza, en los comentarios de los docentes que, a modo de ejemplo, se focalizan en los siguientes registros:



D29-1º: (...) ¿con qué otro método los alumnos más problemáticos que tenemos saldrían adelante? Siempre nos hacemos las mismas preguntas, ¿qué método es mejor para este alumno? Lo que funciona con este, va mal para otro. Al final te vas adaptando y le vas poniendo un poco de todo. Se dice de los métodos analíticos, de los globales... pero creo que es lo mismo uno que otro, al final tienen que aprender a identificar las sílabas, cosa que me trae de cabeza, pues lo que les enseñas un día al otro ya lo han olvidado, es necesario machacar mucho... y van muy lento. Realmente, no sé si otro método ayudaría más (GD).



D11-1º: Si no consigue entender esto [señala un libro de fichas], que es lo más elemental, veo imposible que hagamos otras cosas, pues es fundamental que se fijen estos primeros conocimientos (...) a esta niña se le olvidan las letras que damos de una vez para otra y la estamos apoyando mucho para que lo

supere. Algunos ponen más de su parte, pero hay otros chicos que se encierran en sí mismos... como le pasa a ella. Para mí es cuestión de tiempo, de insistir muchas veces, hasta que lo coja, no veo otra salida con ella... ¡ni con otros muchos! (GD).

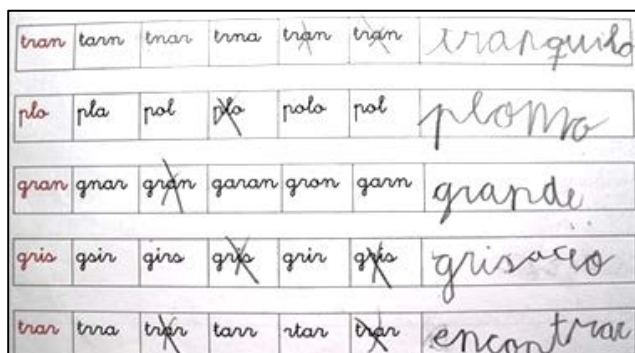


Figura 8.9. Ficha realizada por alumno para entrenar la identificación de sílabas trabadas del grupo tran- plo- gran- gris- -trar

La pizarra, en tanto un recurso para la comunicación escrita con el grupo, **se convierte en el espacio central para la explicitación de las distintas propuestas de enseñanza dirigidas a todo el alumnado**, centradas en su mayoría en el trabajo individual (deberes para casa, copias, dictados, lecturas, enunciados de ejercicios, formas de letras...). Las siguientes evidencias empíricas (Figuras 8.10 y 8.11) extraídas del análisis documental de prácticas de enseñanza en las aulas, exhiben un ejemplo de este uso prioritario de la pizarra:

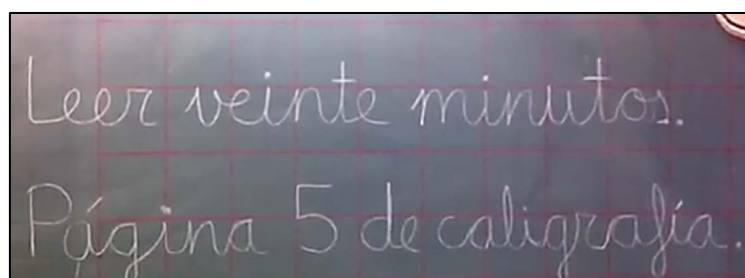


Figura 8.10. Pizarra con indicaciones para informar al alumnado las actividades que debe resolver.

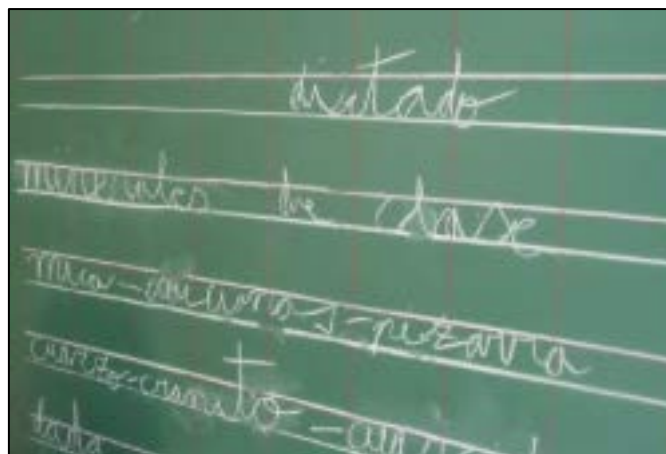


Figura 8.11. Dictado realizado por un alumno en la pizarra.

El uso tradicional del entrenamiento de habilidades aisladas organiza la enseñanza pautada en grados crecientes de dificultad acerca de aspectos meta-lingüísticos. Esta situación posibilita un **contexto de control sobre el grupo** para mantener el orden en el aula, **inhibiendo las posibilidades de interacción entre el alumnado y el docente, así como entre el propio alumnado**. Así podría interpretarse a partir de las informaciones recogidas durante los grupos de discusión en relación con los pasos o etapas que “deben seguirse” para enseñar, por ejemplo, a escribir:



D1-1º. Lo que normalmente realizamos son ejercicios de trazado de letras y combinación de sílabas hasta aprender a formar palabras. Cuando vemos que los chicos ya lo van cogiendo, entramos en los dictados (...) (GD).



D1-1º: Ahora vamos a partir en trocitos pequeños la palabra “Tomasa”. Entonces, decimos así: “to-ma-sa-la-tor-tu-ga” (da una palmada entre cada sílaba).

Todos ejecutan las palmadas al ritmo de la maestra (ONP)

Si bien se trata de prácticas que enfatizan los aprendizajes metalingüísticos, podría interpretarse que el alumnado no participa en el ámbito escolar, por lo menos durante el tiempo dedicado a aprender a decodificar, **con prácticas sociales de lectura y escritura**. El profesorado justifica esta situación en el hecho de que no se puedan abordar estas prácticas hasta que el alumnado conceptualice, de forma convencional, el sistema de escritura (se destaca que la mayoría del alumnado de la muestra no disponía de ese conocimiento al iniciar

su escolaridad y que fue transformándolo hacia la convencionalidad del sistema alfabético conforme avanzaron los meses del primer curso, tal como se refleja en el Anexo, Figura A.1 hasta Figura A.7).

El alumnado identificado por sus docentes con dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, inmerso en este tipo de prácticas de enseñanza, vive situaciones que podrían considerarse de cierta **exclusión pues no se valora su saber inexperto** aunque el tratamiento de la situación sea tratada por los tutores con alta preocupación y sumo cuidado, tal como se expresa en comentarios tales como los que se puntualizan a continuación:



D3-1º: (...) *a esta niña se le olvidan las letras que damos de una vez para otra y la estamos apoyando mucho para que lo supere. Algunos ponen más de su parte, pero hay otros chicos que se encierran en sí mismos... como le pasa a ella. Para mí es cuestión de tiempo, de insistir muchas veces, hasta que lo coja, no veo otra salida con ella... ¡ni con otros muchos!* (GD)



D20-1º: *Empieza de nuevo, fíjate..., te estás saliendo* (ONP).

D13: *Espera, vamos a borrarlo. Otra vez, por aquí* [señala el comienzo de la letra con su dedo]. *No te vayas hacia fuera, sigue por aquí... no, te has vuelto a salir* [borra todo de nuevo y marca una línea de puntos]. *Sigue por donde esta línea de puntos*. El niño trata de seguir. D13: *Bueno, no está mal. Sigue tu solo.* (ONP)

En este contexto, cabe interpretar que los niños que están en distintos puntos del proceso conceptualización del sistema de escritura podrían percibir que **escritor y leer constituyen “metas” muy difíciles de alcanzar, situación que se ratificaría ante las medidas que los rodean:** sentarse en un lugar distinto; recibir un apoyo especial por parte de su docente o de otros profesionales que aparecen en su aula, sentir la preocupación de sus familias ante los aprendizajes lentos, escuchar los mensajes de sus maestros ante los bajos logros, someterse al señalamiento de sus compañeros...:



La docente se dirige a N6.15. La niña sigue sin comenzar su trabajo, observa distraída las acciones de sus compañeros (ONP).



El docente se detiene ante los niños que hay en las mesas del centro de la clase. Uno de ellos se ha salido de la línea, tiene bastantes dificultades para continuar y suelta el lápiz cuando se acerca el docente (ONP)

D29: *¿Qué letras colocamos primero?*. La niña no responde. La maestra le pregunta nuevamente. D29: *Recuerda bien, las que hicimos ayer*. La niña sigue sin responder. Gira su cabeza, mira hacia unos carteles dispuestos encima de la pizarra de la clase. D29: *No están ahí. Quiero que lo recuerdes.... Es la Fa.... Dilo conmigo, Faaaa....* (ONP)

D12: *Ahora, vosotros* (se refiere a los chicos que están separados del gran grupo, ellos no han participado en la actividad). *Venís por orden, como siempre*. Los chicos obedecen, hacen fila delante de su mesa (ONP).

Los niños miran a sus compañeros que tienen delante y entre ellos parece haber bastante pelea por controlar su espacio personal: uno de ellos extiende sus codos y la mitad de su cuerpo encima de la mesa, tratando de abarcar todo el espacio que le dejan los otros dos niños. Estos otros reaccionan activamente y tratan de hacer lo mismo con sus codos. Uno de ellos pone todas sus pertenencias encima de la mesa, lo más cerca de sí que puede (lápices, borradores, estuche de pinturas...). Los otros dos niños imitan la acción de este último. Niño1: *Seño, se está copiando de nosotros* (señalando al alumno que presenta dificultades de aprendizaje). N3.35: *Seño, son ellos...* (ONP)

Estas situaciones cabría entenderlas en el marco del planteamiento que Echeita (2007) describe acerca de la realidad del alumnado con dificultades de aprendizaje:

su comportamiento será percibido por algunos profesores y compañeros como *incapacidad* o como *alumno especial*, o como alumnos que no pueden aprender a cuenta de sus dificultades personales, siendo muy difícil para ellos, por no decir, imposible, que lleven a cabo su escolarización *normal* (p.2).

En este sentido, podría interpretarse el sentimiento de impotencia que muchos alumnos demuestran a través del lenguaje corporal (silencio, bloqueo emocional, pasividad, rebeldía, conflicto entre iguales, hiperactividad...) al no poder resolver las instrucciones de trabajo dadas. Estas situaciones, a su vez, suelen ser entendidas por el profesorado como causas de la dificultad del aprendizaje que estos alumnos presentan, tal como se expresa en los siguientes registros:



D29-1º: *Si no le digo que haga algo, no comienza. Se dispersa mucho, siempre tienes que estar encima de él. Aunque hayamos hecho ese ejercicio “mil” veces, siempre está esperando a que le indique cuándo...* (ONP)



D12-2º: *En su familia es igual, creo que su madre le protege demasiado, son esos niños que están sobreprotegidos... esa es la causa de sus problemas. En clase “me funciona”, pero ya llevamos mucho trabajado, que lo mío me costó, aunque sigo encima* (GD).

D20-1º: *Su hermano es el que está pendiente, parece mentira que sean hermanos, pues no tenemos problema con el otro, pero este niño está siempre a verlas venir, y claro, en clase se nota que tenemos que decirle todo. Le digo a su compañero que trate de ayudarle, porque si no, estoy todo el día encima de él* (GD).

En la misma línea Blach y Darder (2002) refieren lo paradójico de la actuación del profesorado cuando no percibe “la realidad emocional de su alumnado”. Así los autores explican que “puede que ni se la imaginen y, por lo tanto, no sientan empáticamente el dolor de la exclusión, ni son conscientes de que, lo que le ocurre a estos alumnos, atenta con la necesidad de toda persona: sentirse aceptada”.

La aceptación de la diversidad en los aprendizajes del lenguaje escrito durante la etapa de alfabetización inicial se encuentra facilitada si se incorporara, a los criterios de evaluación de dichos aprendizajes, el conocimiento que aporta el proceso de conceptualización del sistema de escritura investigado por Ferreiro y Teberosky (1979) con revisiones posteriores (Hachen, 2002) especificando matices entre los niveles de logro dentro del descubrimiento del principio alfabético (información aportada en el capítulo,, y en el Anexo de la presente memoria), Se registra que **los docentes que han participado en este estudio desconocen los aportes de dichas investigaciones o, de conocerlos, no los consideran explicativos de lo que les sucede a los niños de la muestra.** En su mayoría, prefieren utilizar **propuestas tradicionales que les devuelven un control directo respecto a la evolución del aprendizaje convencional que logra su alumnado**, especialmente, confieren seguridad a sus rutinas de enseñanza. Las siguientes evidencias empíricas extraídas de los grupos de discusión así lo reflejan:



D27-1º: *Reconozco que son aportes muy interesantes... yo reconozco que hay chicos que escriben de distinta manera, unos recuerdan más datos que otros y sé que es algo normal, sin embargo, no sé cómo hacer para integrar esta diversidad en las propuestas diarias de trabajo (GD).*

D18-1º: *En mis clases suelo tirar de libro de texto, de fichas... vaya, creo que no es algo fuera de lo común para muchos compañeros que hacemos esto mismo (...) también dedicamos alguna tarde esporádica, hacemos escritura libre... pero los que tienen más problema no quieren participar (GD).*

También se recogen comentarios de las docentes expresando su deseo de cambiar la manera de hacer, prescindiendo de **las propuestas más tradicionales de uso de libro de texto o de consigna cerrada para aprender a escribir o a leer:**



D35-2º: *Me abruma la demanda de los chicos. Alguna vez hemos probado a hacer cosas distintas, en la tarde. Pero se armó mucho jaleo. Necesitaban más información para escribir ellos solos.*

Inv.: *¿Qué actividad te lanzaste a hacer con ellos?*

D35-2º: *Se trata de escribir algo diferente. Pero tenía a unos cuantos, tres o cuatro, que no había manera de que escribieran, se negaron por completo. Otros que siempre son muy buenos, no respondieron de acuerdo a sus posibilidades. A mí me agrada cambiar, pero no sé cómo hacer, es muy demandante este contexto. (GD)*

Las dudas que plantea el profesorado en el contexto de grupo de discusión, han dado como resultado interrogantes centrados en, **si hacer las cosas de otro modo, refiriéndose a enseñar utilizando los textos auténticos, permitiría abordar cuestiones relacionadas con el avance en el conocimiento de la combinatoria alfabética de la sílaba, las palabras, el léxico, la ortografía, etc.** Así lo reflejan los siguientes comentarios realizados en contextos de Grupo de Discusión:



D18-1º: *Pero, si el niño te pregunta sus dudas sobre cómo escribir, en qué momento crees que hay que corregirle, pues parece (GD).*

D26-2º: *Veo dificultades para llevar a cabo la escritura de un texto en la pizarra, cómo vas a hacer si no, habrá que corregirles, no todos saben decodificar (GD).*

D6-1º: *Creo que sería muy gratificante trabajar de otra manera, sin embargo,*

no sé bien cómo explicaría a los padres esa manera “no significativa”, vaya, donde no se pueden decodificar las grafías a los padres, porque si ellos llegaran a querer leer el cuento que les digo yo que ha escrito ahí su hijo y no se entiende nada, al final no tiene valor y pensarán que no les estoy enseñando bien (GD).

En definitiva, los docentes abordan sus dificultades para saber cómo intervenir en la zona de desarrollo real del alumnado trasladando el problema de su falta de formación o desconocimiento para reconocer la diversidad del alumnado durante su proceso de alfabetización inicial, así como, al desconocimiento que puede existir en las familias pues están más preparadas para entender la continuidad de propuestas tradicionales que posibles cambios metodológicos.

En el conjunto de núcleos analizados, la mayoría del profesorado centra su **atención en el nivel de logro real que presenta el alumnado al respecto de sus aprendizajes lectores y escritores**, es decir, la evaluación que efectúa se focaliza, exclusivamente, en los resultados alcanzados. Esta conceptualización de la enseñanza y la evaluación se refleja a lo largo de los núcleos analizados en la medida en que se han registrado argumentos, tanto en contexto de grupo de discusión como en contexto de observación de las aulas, donde el docente apuesta por la seguridad que ofrece la enseñanza parcial de los contenidos y la evaluación concreta de los aspectos enseñados:



PT17-2º: *Si el chico no puede escribir con todas las letras, se puede perder si le paso a otro nivel, porque al pedirle algo a lo que no puede llegar, no lo va a entender, por ello, prefiero que se asegure de estos niveles anteriores (indica un cuaderno de fichas) (GD).*

D20-1º: *Cuando pasamos a otro nivel, si ya supera esta, cuándo le enseñamos el siguiente nivel... me refiero a que si ya ha aprendido estas letras que figuran aquí, si yo le enseño las siguientes, y no las aprende, ¿es correcto que le corrija? Si no le digo lo que escribió mal le puede quedar mal aprendido (GD).*

D29-1º: *Vosotros decís que respetemos este nivel de escritura pero, ¿no se corrige nunca? Me cabe la duda de si al no corregirle tendrán oportunidad de saber cómo se escribe... (GD).*



D6-1º: *Sí, me doy cuenta de que este chico escribe solo con unas pocas letras, eso que las hemos estado repitiendo y repitiendo, pues veo que con mi ayuda, si yo de las dicto, las puede escribir, veo que conoce las letras y las va escribiendo, pero en momento que le dejo solo, que yo no le dicto, volvemos a*

las andadas, ¿se le han olvidado? O, ¿cómo es la cosa? Porque yo se las he enseñado y hemos estado haciendo muchas fichas con el (...) A mi me cuesta mucho que estos chicos escriban algo... se niegan (GD).

D23-1º: Estos chicos no tienen mucho remedio, debe pasarles algo en su cabeza. No me explico lo de este niño, por ejemplo, que sigue sin retener letras que ya hemos repasado y de sobra. Inv1: Este chico aún es silábico, ello significa que escribe una letra por cada golpe de voz. Si nos fijamos en estos escritos, estamos recogiendo varios en progresión, se observa cómo va realizando pequeñas evoluciones. En algunos casos ya va poniendo varias letras para cubrir los espacios de la sílaba (GD)

En la medida en que **la evaluación del docente no contempla la diversidad que presenta el alumnado al respecto del conocimiento de la convencionalidad del código, se acentúan las prácticas de enseñanza que separan a los alumnos en grupos según identifiquen, o no, la combinatoria alfabética**, tal como se expresa en los siguientes registros:



D25-1º: Podemos escribir una carta entre todos, pero creo que los chicos con problemas tendrían que copiar sólo algunas frases o hacer algo mucho más reducido, pues copiar toda la carta es muy difícil para algunos, sobre todo para los que tienen mala letra. Para mí es importante separar a los chicos que aún desconocen las letras, o que tienen mala grafía de los que pueden más. Es imposible atender la diversidad que presenta de otra manera (GD).



Niño1: “El gallo se come un gusano”. D13: Bien, ¿qué comen los gallos? Niño1: También comen hormigas. D13: Bueno, pero este gallo sólo come...[hace silencio] Niño1: En el pueblo tenemos un gallo y come los granos que le echa mi tía. D13: ¿Tu tía tiene gallos, en el pueblo? Niño1: Sí, mi hermano y yo hemos dado de comer pasto a los conejos. D13: Pero estábamos hablando del gallo, ¿qué comen los gallos? Niño1: comen todo el tiempo, sobre todo las gallinas. Los niños levantan la mano. Niño2: Me van a comprar un pez, me lo ha prometido mi padre. D13: Y eso ¿qué tiene que ver? Los niños se callan. La maestra continúa con el ejercicio. D13: Estamos hablando de los gallos... pero seguimos con el ejercicio. Nadie interviene... D13: Vamos, con la siguiente frase. Ahora lee tu. Niño3: “A-Go-yo-le-han-re-ga-la-do-una gu-i-ta-rra”. D13: “¿Qué instrumento tienen Goyo?”. Niño 3 no responde. D13: ¿“Qué le han regalado a Goyo?”. Niño1: una guitarra. D13: Eso es. Ahora inventamos una frase con los objetos del siguiente ejercicio. Seguimos solos, completamos la ficha en casa (ONP).

En escenas registradas como las que acaban de transcribirse se pone en evidencia que el profesorado tiene muchas dificultades para **incorporar al**

discurso que tiene previsto mantener con los alumnos a causa de determinadas situaciones de enseñanza los emergentes que surgen en el contexto de diálogo que pretende mantener con ellos y, en consecuencia, tiende a volver a sus previsiones desestimando dichos emergentes. Es decir, considera que lo apropiado respecto a una situación de aprendizaje es centrarse en contenidos muy concretos, de tal forma que **la diversidad que manifiestan los alumnos genera cierto estrés en el docente, forzando respuestas que, a su modo de ver, pueden ser objetivamente evaluables.** En este contexto, la propuesta de conversación deriva en la **invención de una frase que suele ser repetida por la mayoría del alumnado** al comprobar el gusto o la preferencia del docente por las respuestas “esperables”.

Desde este punto de vista de la enseñanza, los **procesos de aprendizaje que acontecen después de la ejercitación de las formas**, es decir, que **se apoyan sobre el significado semántico –significado sistemático que tienen las formas independientemente del contexto-** sin referencias al significado pragmático del lenguaje –uso de la lengua en contexto- (Widdowson, 1996) resultan invisibles a los ojos de un docente que busca resultados medibles. Cuando el alumnado no puede asumir la abstracción de las normas lingüísticas, a causa de que todavía está en proceso de descubrimiento de la codificación y decodificación alfabética, se encuentra sin recursos para comprender la globalidad del discurso escrito en su contexto comunicativo, se observa cierto retraimiento **en relacionarse con la cultura escrita**. En consecuencia, los alumnos que se encuentran en esta situación suelen sumarse a la lista de alumnado identificado con problemas en los aprendizajes lectores y escritores (véanse datos en Figura 8.12 y Figura 8.13 relacionados con alumnos identificados en esta situación, respectivamente, en 1º y 2º de Educación Primaria):

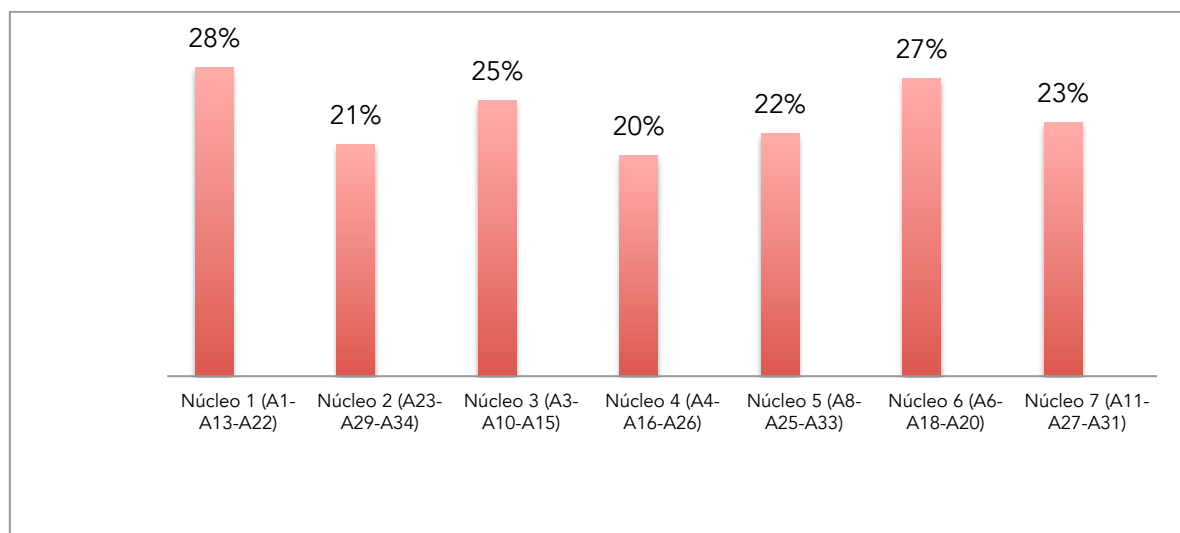


Figura 8.12. Alumnado de 1º de Educación Primaria identificado por su profesorado con problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura durante el 1er. trimestre del curso escolar.

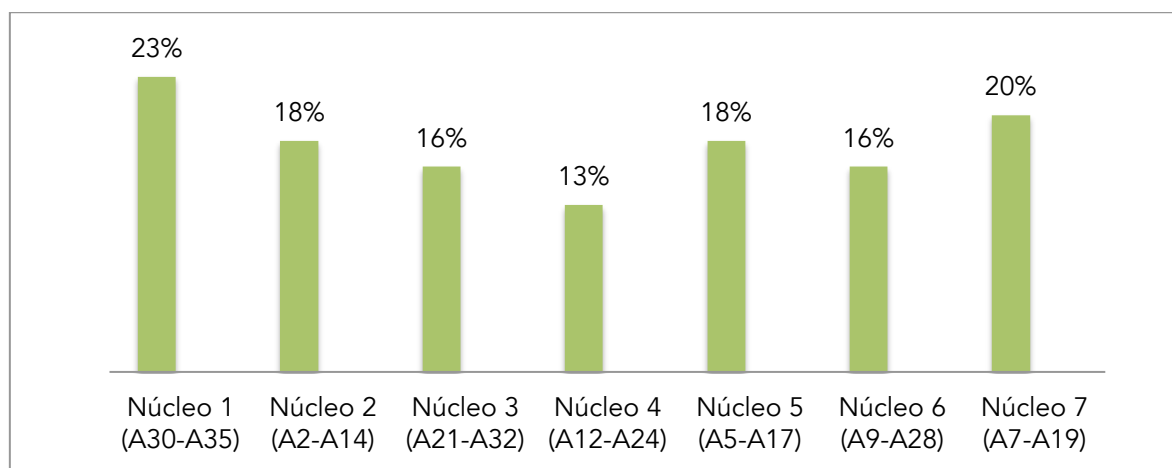


Figura 8.13. Alumnado de 2º de Educación Primaria identificado por su profesorado con problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura durante el 1er. trimestre del curso escolar.

Como se indica en la Figura 8.12, un **promedio del 26% del alumnado de las aulas observadas de 1º de Ed. Primaria es identificado por su profesorado con problemas de aprendizaje durante el primer trimestre**. Si bien, el porcentaje de alumnado desciende en el curso de 2º de E. Primaria (como se indica en la Figura 8.13), resultan cifras relativamente altas suponiendo que, en estos momentos de la escolaridad, el alumnado aún se encuentra en proceso de construcción del principio alfabético a pesar de que el profesorado interprete dificultades de aprendizaje al evaluar el nivel de logro real.

Las situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura que se han observado en este proceso no participante, se han apoyado, especialmente, en el uso de recursos tales como la pizarra, carteles señalando normas lingüísticas, los cuadernos del alumnado y los libros de texto o fichas fotocopiables con lo que se aborda **una amplia variedad de propuestas relacionadas con la ejercitación de la combinatoria alfabética, en su forma gráfica y fónica, y la composición y descomposición de la palabra o la formación de las frases y oraciones**. Se observa cierta uniformidad en las propuestas, siendo muy escasas o casi anecdóticas las evidencias registradas en torno a interacciones con la cultura escrita que requieran la utilización de textos de uso social (textos informativos, narrativos, expositivos, etc.) y de producciones escritas por el mismo alumnado. Esta situación convierte a las aulas en ambientes realmente poco alfabetizadores. En la Figura 8.14 se reflejan datos acerca del ambiente alfabetizador que proveen el total de aulas investigadas (N=35), observando que en la mayoría de las aulas no hay una presencia funcional de la cultura escrita.

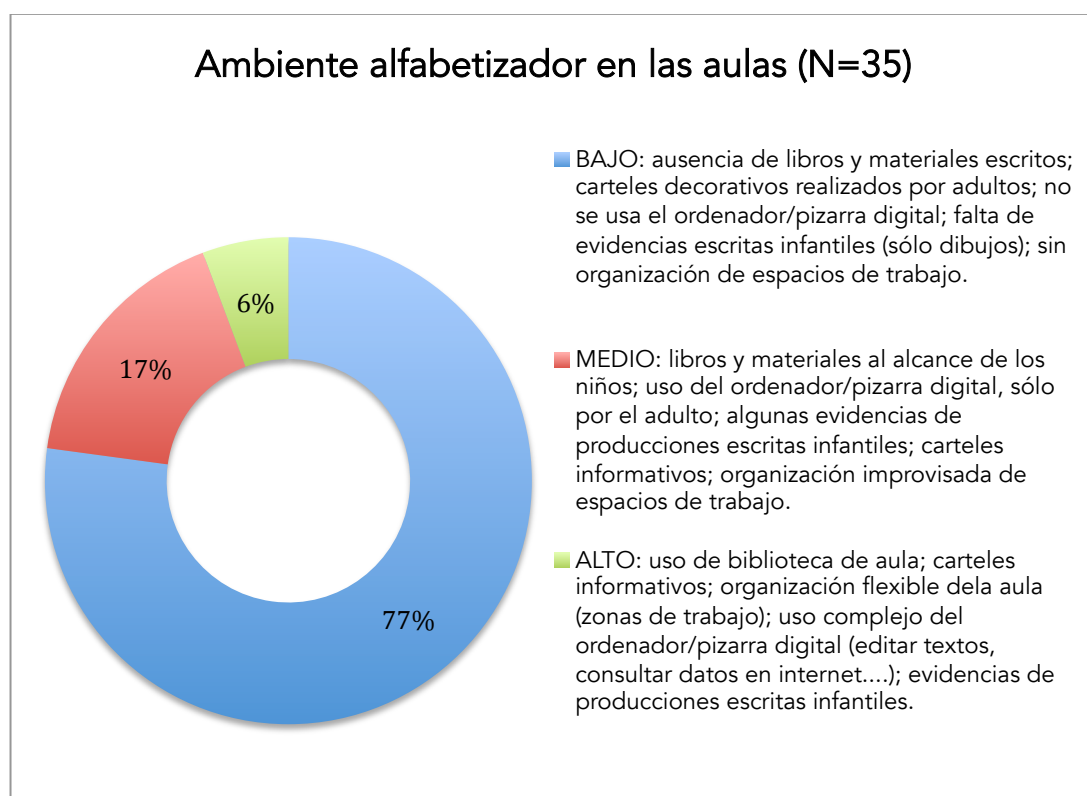


Figura 8.14. Ambiente alfabetizador en las aulas

El uso de estos recursos evidencia un tipo de **relación con los materiales para apoyar su enseñanza que denota**, en última instancia, un uso

homogeneizante: todo el alumnado se enfrenta a la **resolución de actividades en idénticos modos de forma, contenido y tiempo** (ejercitación psicomotriz del trazo, entrenamiento de la combinatoria alfabética a través de sus unidades fonémico-gráficas y/o de la articulación de palabras en el nivel léxico-gramatical). **El alumnado** que no puede seguir el ritmo avanzado de estas propuestas **es derivado a niveles de enseñanza que implican un menor nivel de dificultad lingüística con el fin de compensar los conocimientos primitivos que al respecto tenga** y, en consecuencia, poder participar, en un futuro próximo, de las actividades que resuelven los compañeros de su misma clase. Evidencias empíricas como las siguientes, reflejan las situaciones homogeneizantes referidas:



En la pizarra se registran los deberes a realizar para el próximo día. Los chicos copian en sus cuadernos las indicaciones que marca la profesora. En ellas se presentan la página del libro de texto y los ejercicios a realizar (ONP).

D1-1º: *Los que vayan acabando la ficha, me la dejan aquí encima [toca su mesa con una palma]. Después sacáis el cuaderno y copiais los deberes para casa. Hay que copiar en el cuaderno de cuadros lo que puse en la pizarra.* (ONP)

D22-1º: *Para casa, tenemos que continuar el cuento.*

La docente se levanta y copia en la pizarra: "Continuar el cuento, ¿qué habrá dentro de la caja de Telma?" (ONP)

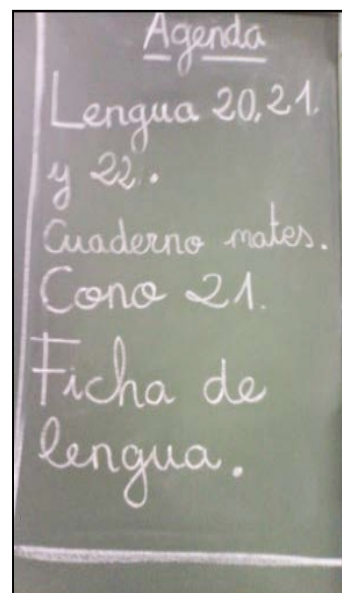


Figura 8.15.

Anotaciones de un docente en la pizarra de la clase para transcribir por el alumno en su agenda.

Se registra que **el uso del libro de texto** (Figura 8.16) **silencia la palabra del alumnado, lo dispone en orden de trabajar en forma individual**. La mayoría de las actividades registradas **no se han caracterizado por incluirse en un contexto de diálogo grupal**, sino que han requerido una concentración precisa para resolver sus respectivas consignas.



Figura 8.16. Página de libro de texto completada por alumno.

La **presentación acumulativa y en orden de complejidad creciente de ejercicios para entrenar determinadas normas lingüísticas** genera en el alumnado concentración en el desempeño, pero también quietud y cierto aislamiento mientras **el docente se centra en revisar la ejecución de las propuestas**. La siguiente evidencia empírica refleja una situación típica en este sentido:



Los chicos permanecen en silencio, resuelven las actividades del libro de lengua. Todos están situados en la misma página. Han marcado los ejercicios que deben resolver. D19-2º: *Te has saltado esta palabra, aquí también tienes que unir con flechas. Fíjate mejor, ¡que no nos fijamos!* Niño4: *Profe, es que se está fijando de mi.* D19-2º: *No quiero oír más quejas, separaos... pero hay que poner más atención, luego de tanto borrar queda muy marcado.* La profesora pasea revisando las actividades que realizan los chicos, supervisa posibles errores (ONP).

Se observa el acostumbramiento del grupo a la corrección del docente, siendo esta situación **la causa que motiva la realización de los ejercicios**.

La mayoría de los docentes consideran que el origen social del alumnado tiene una fuerte incidencia en las dificultades de aprendizaje del alumnado:



D1-1º: *Este chico tiene una situación familiar complicada, hay problemas en la relación entre los padres y la madre disimula, pero yo le pregunto al chico y me encuentro con escenas en las que a lo mejor no han desayunado o no han cenado, también hay poco aseo, con la misma ropa siempre... Los chicos están cansados, así no se puede trabajar, así que, todo muy sencillo para ellos (GD).*

D8-1º: *Es que ya se sabe, las familias de los chicos gitanos son así... pueden no venir si amenaza lluvia... así que, yo ya lo sé, si llueve o va a llover, ya se que estos no van a venir, porque luego son todos familia... son primos entre ellos y te enteras de unas historias... son chicos que suelen faltar mucho a clase. Cuando vienen están muy desfasados... cuando les preguntas ya se les ha olvidado todo (GD).*

D22-1º: *El niño suele tener mal olor, como a orín, creo que hay poco aseo en la casa y respecto a lavarse los dientes, ni te cuento, porque solo hay que verle. Viven en malas condiciones. Qué puedes esperar de esto. No tienen la cabeza centrada (GD).*

Podría interpretarse que el alumnado sigue perpetuando su condición social también en el contexto del aula, aún en las relaciones entre iguales., tal como se ponen en evidencia en las transcripciones que, a modo de ejemplo, se detallan a continuación:



D31-1º: *Estos chicos necesitan mucha atención, por ello creo que si están concentrados en sí mismos, a solas con su trabajo o si tienen una persona que les explica las cosas de forma exclusiva, saliendo a apoyo, es lo mejor para ellos, pues no les hacen prácticamente caso en la familia, que nadie lo juzga, pues sus problemas tienen (GD).*



La docente ocupa su asiento. Se dirige desde allí a A30.1, que está sentado en la primera fila, cerca de su mesa. D30: *Vamos, tráeme la agenda. Siéntate aquí y ve copiando, que yo te vea.* El alumno debe copiar una lista de palabras para reforzar el uso de las letras v y b. A30.1 acude con su agenda y su estuche. Pide permiso para sacar punta. D30: *venga, sí. Pero, rapidito.* A30.1 se dirige a la papelería de la clase y hace muecas a sus compañeros, se ríe. A30.1 vuelve a la mesa de la profesora, va copiando despacio de la pizarra, con mucha rigidez. Se le rompe la punta. Vuelve a pedir permiso para sacar punta. D30: *Me estás cansando, date prisa.* A30.1 regresa, intenta iniciar de nuevo. Borra su anterior trazo. D30: *Cuando acabes, ya sabes, hay que rodear la letra v y la b. Pero bien hecho. Si no, deberás empezar de nuevo (ONP).*

Aprender a leer y a escribir, se convierte, según refiere la mayoría de los docentes participantes en este estudio, en un cambio que no necesariamente ha de transitar por la pragmática del lenguaje, pero sí, inexcusablemente, por el **entrenamiento abstracto de la codificación y decodificación de palabras..** Los siguientes fragmentos ejemplifican esta situación:



D13-1º: *Comenzamos por aquí [se detiene y mira a los niños] no separéis el lápiz, seguimos hacia arriba, giramos, bajamos, seguimos... Comenzad (...) Sin salirse de las líneas y de los cuadros. [La ficha que tienen los niños incluye el dibujo de un pato y varias muestras de la letra “p” expuestas en líneas sucesivas con diversidad de pautas: una línea, dos líneas anchas y dos estrechas, cuadrículas grandes y pequeñas y líneas de puntos]. (ONP).*

Este tipo de escena, registrada en la mayoría de pone en evidencia la **dedicación e implicación del docente en lograr que el alumnado perfeccione el trazado de letras bajo el convencimiento de constituir ésta una cuestión esencial del aprendizaje del código escrito**, o en la **ejercitación de la combinatoria alfabética en palabras que, en la mayoría de los casos, no están incluidas en situaciones comunicativas**. Esta situación podría entenderse como un abordaje ciertamente parcial pues, si bien la conciencia fonológica permite tener conciencia acerca de las unidades en que puede dividirse el habla -desde las palabras que componen las frases hasta las unidades más pequeñas, los fonemas (conciencia fonémica) (Defior, 1996, p.50-51)-, investigaciones recientes (Alegría, 2010) añaden que los conocimientos sintácticos y pragmáticos son indispensables para leer como forma de conocer la lengua en la que se lee.

Se registra cierta recurrencia en relación con el **desarrollo de habilidades de trazado de la letras** (véase Figura 8.18) **atendiendo, para ello, a aspectos de coordinación viso-manual, con la consiguiente disociación de movimientos de la mano para lograr ejecuciones precisas, continuas y regulares**. En el primer curso se considera un aprendizaje imprescindible, llegando a anteponerlo a cualquier otro, tal como se expresa en los siguientes registros:



D13: *Para la “p” ¿por dónde empezamos? Se hace el rabito pequeño primero, luego bajamos, soltamos y hacemos otro pico, como el pico del pato y ya tenemos la “pe” (ONP).*

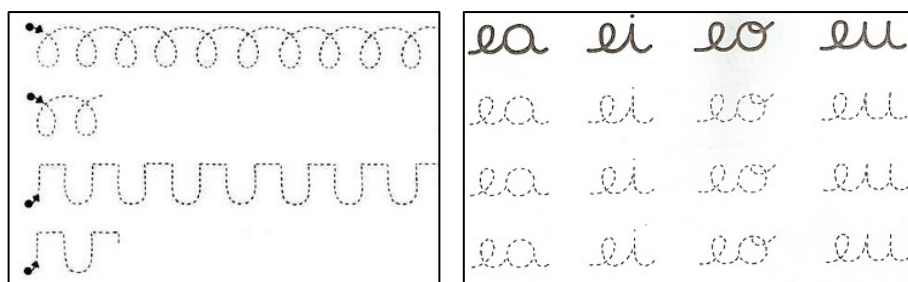


Figura 8.17. Fichas de trabajo para la ejercitación grafo-motora

Esta práctica de enseñanza está arraigada en perspectivas teóricas basadas en la madurez neuro-perceptivo motriz, desde las cuales se precisa preparar al alumnado en ciertas prácticas de discriminación sensorial (auditivo y visual) y de entrenamiento motriz hasta superar niveles óptimos de desarrollo para asegurar una perspectiva de éxito en la lectura y la escritura (Calero y Pérez, 1993). En este sentido, los docentes suelen plantear la ejercitación del trazo como pre-requisito incuestionable para aprender a escribir:



D8-1º: *De siempre es sabido que lo primero que trabajamos todos los maestros son los pre-requisitos (...), no consiento que los chicos dejen de aprender a sujetar bien el lapicero, hacer sus fichas de “grafo”, repasar sus líneas de puntos... no me explico cómo podría hacerse de otra manera (GD).*

Paralelamente, se registra de manera recurrente que el acceso a los aspectos semántico-pragmático del lenguaje está **supeditado a la comprensión del código escrito en sus unidades mínimas de representación, esto es, en su forma más abstracta –trazo de la grafía, fonemas, letras, sílabas y palabras.** Como consecuencia, se corre el riesgo e inhibir el acceso a otros posibles análisis, que darían sentido a la codificación escrita pues es, a través de la interacción con el lenguaje en sus contextos de uso (al hablar con otros, al escucharles, al escribir para otros, cuando nos corregimos, etc.), que “el sujeto resuelve problemas donde toma conciencia sobre algunos esquemas utilizados, o sobre algunas estrategias, especialmente cuando el objeto se resiste a ser asimilado” (Castedo, 2012, p.6). Sin embargo, los docentes, aunque **valoran la necesidad de aprender a leer y a escribir en contextos comunicativos**, destacan las dificultades que el aula ofrece para ello.



D27-1º: *Yo veo conveniente que los chicos acudan a espacios culturales donde se pueden hacer otras cosas, hay talleres interesantes en este sentido, para la infancia, donde se puede desarrollar la creatividad de otra manera, no sé... los cuentacuentos, las actividades plásticas... todo lo que aquí no podemos hacer nosotros por falta de tiempo y porque bien sabemos que tenemos un número muy alto de chicos (GD).*

D14-1º: *Prefiero emplear más tiempo en que los chicos mejoren en su ortografía y en su psico-motricidad fina, si hay tiempo para más cosas, no las descarto, además tengo muchos chicos de nacionalidades diferentes y cada cual viene de una manera... mi realidad es otra (GD).*

El entrenamiento de habilidades aisladas, posibilitan un contexto de control sobre el grupo. Así lo expresa la mayoría de los docentes en el contexto de grupo de discusión:



D1-1º: *Lo que normalmente realizamos son ejercicios de trazado de letras y combinación de sílabas hasta aprender a formar palabras. Cuando vemos que los chicos ya lo van cogiendo, entramos en los dictados (...) (GD).*

Las posibilidades de interacción comunicativa entre el alumnado y el docente, así como entre el propio alumnado, son reducidas en la mayoría de las aulas. Consignas como la que se recogen en la escena que se transcribe a continuación focalizan la prioridad de prácticas de enseñanza centradas en la oralidad del lenguaje y en la identificación de fonemas:



La docente lee en voz alta el contenido de la ficha: “duele”, “hilo”, “huele”, “dame”, “dátil”, “humo”, “dado”, “hada”, “mudo”, “dedo”. A continuación indica: D13: *Bien, ahora vamos a la primera palabra, a ver quién adivina qué letra falta.* Los niños levantan la mano, la docente elige uno de ellos. Niño1: *la “u”.* D13: *Muy bien, pues la escribimos. Y vamos a la siguiente palabra, ¿quién sabe qué letra falta?* Niño1: *la “e”.* D13: *Eso, eso, la ponemos. Seguimos... ¿La siguiente? Fijaos que hay una “h” antes.* Niño1: *Es la “u”.* D13: *La “u”, de “humo”, lleva hache delante. Seguid vosotros y cuando acabéis me lo vais entregando en la mesa (ONP).*

Si bien se trata de **prácticas que enfatizan los aprendizajes metalingüísticos, necesarios para poder escribir y leer**, se inhibe, durante un prolongado tiempo, el contacto con prácticas sociales de lectura y escritura en las que se necesita comprender la diversidad de significados, los matices dados a las palabras, la creación de mensajes para destinar a otros, o las tramas discursivas que requieren emplear cada contexto comunicativo.

8.2.3. Tercer nivel interpretativo (ONP): detección de categorías de análisis saturadas – enunciados de conceptos sin anclaje empírico

El tercer nivel interpretativo que plantea el *Método Comparativo Constante* puntualiza la necesidad de revisar y releer los temas recurrentes, y sus incidentes, para identificar las categorías de análisis que resultan ser las más saturadas. Para ello, se sugiere utilizar, entre otras técnicas, trazar esquemas gráficos sobre la información; escribir reflexiones; enunciar características particulares del concepto sin anclaje empírico; recordar los sucesos re-narrando la situación vivida; encontrar nuevas preguntas; identificar clases y propiedades; identificar relaciones entre clases; identificar tipologías; identificar conceptos que dan unidad de sentido a la realidad; identificar necesidad de muestreo teórico hasta su saturación; etc.

En el caso que nos ocupa, estas técnicas aplicadas al material relacionado con el proceso de *Observación No Participante* (ONP), en interacción con los sucesos analizados durante los grupos de discusión entre docentes y los aportes de las entrevistas dialogadas a los docentes, ha permitido integrar, en torno a los siguientes temas, las **categorías de análisis con mayor nivel de saturación**:



ONP-1

Los criterios de evaluación del profesorado suelen no reconocer los conocimientos primitivos sobre el sistema de escritura y otros aspectos del lenguaje, provocando que el alumnado que aun dispone de este tipo de conocimiento no se sienta apto en el uso de la cultura escrita ni manifieste deseos por acercarse a la lectura y la escritura.



ONP-2

La aceptación por parte del docente de producciones infantiles escritas con sus respectivos conocimientos primitivos sobre el sistema de escritura, no tiene su equivalente en la valoración lingüística de las mismas pues

**ONP-3**

son consideradas más cercanas al “entretenimiento” que a logros de aprendizaje.

Ante propuestas metodológicas muy dirigidas y centradas en la “presentación” paulatina del código escrito (desconociendo la diversidad que al respecto aportan los alumnos tan solo por vivir en una sociedad letrada) el alumnado depende en exceso del adulto para indagar acerca de las características del lenguaje escrito (sistema de escritura, distintos textos, etcétera), situación que se acentúa en los casos de los niños que aún no dominan la convencionalidad del código escrito “enseñado” (único saber reconocido) pues se comportan “como si estuvieran ausentes”.

**ONP-4**

Escasa evidencia de que la mediación docente intervenga en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que cada alumno evidencia respecto al conocimiento lingüístico pues se privilegia llegar a la meta del conocimiento alfabético convencional, que resulta muy alejada para la mayoría de los niños de la muestra (cuando esta mediación actúa en la ZDP, el alumnado siente que su saber es reconocido y, por tanto, retroalimenta su deseo por indagar en este campo).

**ONP-5**







Ambiente alfabetizador poco favorable para que el alumnado desarrolle su competencia en comunicación lingüística: marcada presencia en las aulas de información y ejercitación metalingüística y escasa producción e interpretación de textos de uso social.

**ONP-6**

No se propicia el aprendizaje mediante la interacción entre iguales.

**ONP-7**

Los niños que son considerados con problemas en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura son atendidos de

		forma individual, casi exclusivamente, fuera de su grupo-clase.
	ONP-8	El tipo de actividad-ejercicio lingüístico domina las prácticas de enseñanza, potenciando comportamientos dependientes en el alumnado, principalmente en los que no dominan el código y requieren de un adulto que les vaya indicando su actividad paso a paso
	ONP-9	La distribución en el espacio es fundamentalmente de tipo individual, y quienes tienen dificultad en los aprendizajes están situados cerca de los docentes para su mayor control.
	ONP-10	Los niños identificados con dificultades en sus procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura suelen tener comportamientos que van desde el aislamiento del grupo hasta la agresión entre iguales.
	ONP-11	No se propician procesos de conversación grupal aludiendo falta de tiempo para el desarrollo curricular y descontrol de la dinámica del aula.
	ONP-12	Entre los criterios de evaluación del profesorado, la direccionalidad y la orientación de las letras ocupa un lugar privilegiado en desmedro de logros en aspectos fundamentales del lenguaje escrito (organización del discurso atendiendo a las características textuales; coherencia de la trama; etc.).
	ONP-13	Marcada tendencia a considerar que los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura se originan exclusivamente en el entorno infantil (desarrollo madurativo, situación familiar, etcétera).

8.3. Datos recogidos y su análisis interpretativo durante el proceso de *Observación Participante* (OP)

Se aborda en este apartado el tratamiento interpretativo que, a través de tres niveles, recibe la información recogida en el campo de estudio (aulas) durante el proceso de *Observación Participante* (OP) (véase apartado 6.5.3). En relación con el tratamiento inductivo de la información que este proceso de análisis recursivo aporte, se presenta la siguiente ejemplificación documental:



Primer nivel interpretativo (OP): Estudio del registro de seguimiento de las producciones escritas por el alumnado de la muestra con el fin de realizar una lectura intensiva de los mismos. Apartado 8.3.2



Segundo nivel interpretativo (OP): Fichado sobre la base de los temas recurrentes: recortes de información que presentan una unidad de sentido. Apartado 8.3.3.



Tercer nivel interpretativo (OP): Comparación de las fichas buscando identificar conceptos de mayor nivel de generalidad: identificación de categorías de análisis saturadas. Apartado 8.3.4.

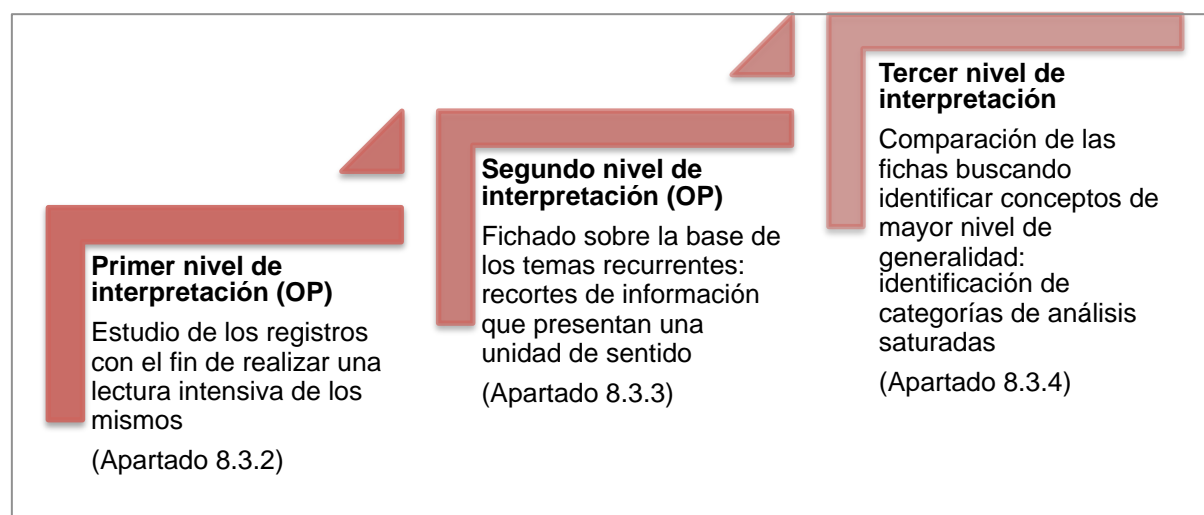


Figura 8.18. Proceso de interpretación de datos OP

8.3.1. Propuesta de participación (OP): prácticas sociales de lectura y escritura, principios de actuación y criterios de evaluación

Se considera pertinente especificar, previamente a la presentación de la documentación relacionada con el tratamiento de la información obtenida durante el proceso de *Observación Participante*, algunos detalles concernientes al diseño de la misma. Se trata de talleres de lectura y escritura realizados, a lo largo de un curso escolar, en cada una de las 35 aulas, acordando los horarios de su realización con los respectivos tutores. Tanto en modalidad de gran grupo (Gg) como de pequeño grupo (Pg), estos talleres giran en torno a prácticas del lenguaje escrito que, al tiempo que cumplen una función comunicativa, facilitan el descubrimiento de la convencionalidad del código escrito. Para ello, se tiene en cuenta el siguiente proceso de actuación:

Primer momento. Activación de procesos de oralidad

Se inicia la propuesta de taller activando procesos de oralidad, potenciando, de este modo, que el alumnado se apropie de la palabra hablada a fin de participar de una conversación grupal. Este momento favorece la reflexión sobre los aspectos del contenido que intervienen en momentos posteriores.

Segundo momento. Planificación del proceso de lectura y/o escritura

A partir de la organización de ideas iniciadas en el momento anterior, se concreta –atendiendo a la temática de cada situación– una propuesta de escritura y/o lectura con intención comunicativa y significativa para el alumnado. En este momento, se pretende organizar una representación mental del texto a escribir, para ello, requiere acordar la finalidad del texto o el sentido social del mismo (para qué escribir). Así, se posibilita el desarrollo de capacidades relacionadas con las funciones pragmáticas del lenguaje escrito.

Tercer momento. Organización del grupo en distintos agrupamientos

La concreción de la producción textual requiere de la organización del grupo tomando decisiones al respecto. Con el objetivo de posibilitar espacios para el desarrollo autónomo del alumnado con relación a la lectura y/o la escritura, se ofrece un espacio a los niños para considerar la

conveniencia de concretar un trabajo individual, en parejas o en pequeño grupo. Se propicia el trabajo socio-interactivo del alumnado con el objetivo de desarrollar este tipo de capacidades.

Cuarto momento. Producción escrita (primer borrador)

Acorde a las intenciones comunicativas y destinatarios proyectados en momentos anteriores, se concreta la escritura del texto. El grupo de alumnos se enfrenta a la escritura de un primer texto, también llamado “borrador”, en tanto texto intermedio que admite revisiones sucesivas, hasta lograr reflejar en él las ideas generadas en los momentos anteriores. Se propicia de este modo que el alumnado se apropie de su propio discurso posibilitando la toma de responsabilidad respecto a la escritura.

Quinto momento. Revisión, reescritura y textualización

Se promueve que el alumnado participe de la elaboración de un plan de escritura flexible y revisable de forma interrelacionada con la textualización de dichas ideas. Este proceso propicia los procesos de revisión textual y mejora en los que la investigadora actúa en la ZDP de cada alumno (independientemente del modo de agrupamiento seleccionado). De este modo se posibilita la reflexión con los alumnos sobre las reglas y funciones del lenguaje, respetando su etapa de conceptualización del sistema de escritura, su forma de dar coherencia al discurso y su estilo textual. Este proceso de revisión se activa ante los distintos elementos que posibilitan el acercamiento al lenguaje escrito a partir de los conocimientos expresados por el alumnado.

Sexto momento. Edición

Se potencia la edición de los textos elaborados con el fin de compartirlo con el grupo en posteriores momentos de lectura compartida. Este proceso implica asesorar a los alumnos acerca de posibles modos de edición teniendo en cuenta los sencillos recursos que se pueden tener al alcance en el contexto de la clase.

A lo largo del trabajo de campo, se recogen las producciones escritas con el objetivo de analizar las transformaciones lingüísticas que el alumnado expresa

en las mismas, considerando el repertorio de sus capacidades lingüísticas, pragmáticas, culturales, psicomotrices, sociolingüísticas, metacognitivas, etc. Asimismo, pretendiendo que la evaluación no se centre solamente en el sujeto que aprende, sino que incluya también las características de los contextos en que se aprende, se atiende a las siguientes circunstancias:

- tonalidades afectivas de las estrategias de aprendizaje que están implicadas en cada una de las capacidades analizadas;
- proceso de autorregulación emocional del lector/ escritor;
- criterios de evaluación respecto al logro de las capacidades y tonalidades afectivas evaluadas, y su jerarquización con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura; y
- propuestas de acción que ofrecen las secuencias didácticas organizadas y los principios metodológicos asumidos (su relación con las estrategias de aprendizaje).

En su conjunto, estos elementos constituyen "ventanas interconectadas" que pueden, o no, abrirse en casos puntuales pero que, en todo caso, presentan pistas orientativas para comprender los procesos de aprendizaje y, por ende, sus potenciales dificultades. Por tanto, el seguimiento de las producciones escritas tiene en cuenta los distintos parámetros observados y evaluados en su contexto; la toma de conciencia del material analizado; el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica; los procesos de comprensión a través de la multiplicidad de ejemplificaciones; etc. Con el fin de organizar la información resultante de este seguimiento, se tomaron en cuenta:

- a) estrategias socio-cognitivas para lectura, escritura y oralidad (comprensión y expresión); y
- b) las transformaciones en los niveles de conceptualización del sistema de escritura y en dar coherencia y cohesión a las tramas textuales.

Respecto a las transformaciones en la conceptualización del sistema de escritura, se tienen en cuenta los aportes de las investigaciones psicogenéticas (Ferreiro y Teberosky, 1979; Hachén, 2002) (véanse apartado 5.3.3.1 y Anexo).

8.3.2. Primer nivel interpretativo (OP): seguimiento longitudinal de las producciones escritas del alumnado

Se pretende que el **análisis documental** relacionado con el seguimiento de las transformaciones que se evidencien en los textos producidos por los alumnos durante el proceso de *Observación Participante* (OP), así como las posiciones de éstos ante las prácticas de lectura, aporten categorías de análisis relacionadas con, entre otros, los siguientes aspectos:



Proceso de Observación Participante (OP)
Registro del seguimiento longitudinal de
las producciones escritas del alumnado de la muestra

Presentación del alumno por parte del docente:

Registro de las ideas del profesorado durante los momentos de acceso al campo, en el contexto de las entrevistas dialogadas, y en los grupos de discusión, sobre la dificultad de aprendizaje de la lectura y la escritura que ha identificado en el alumnado.

Estrategias socio-cognitivas relacionadas con:

- Lectura
- Escritura
- Oralidad

Evolución que presenta el alumnado respecto al uso de determinadas estrategias y tácticas de aprendizaje para enfrentarse con autonomía a la resolución de los actos de lectura, escritura y oralidad (estrategias de orden cognitivo, socio-interactivo y emocional).

Transformaciones en los niveles de:

- Conceptualización del sistema de escritura
- Coherencia y cohesión de tramas textuales

Identificación de evidencias empíricas que constatan los diferentes niveles de conceptualización del sistema de escritura por los que transita el alumnado en su proceso de “descubrimiento” de la convencionalidad del principio alfabético. Así mismo, se registran los procesos de coherencia y cohesión que el alumno es capaz de conseguir a medida que se enfrenta a la escritura de distintos tipos de texto.

Con la intención de dar cuenta del análisis realizado en este primer nivel interpretativo de los mencionados datos con el objeto de identificar categorías recurrentes, se aporta la siguiente documentación:

- Fichas del seguimiento longitudinal de las producciones escritas: en el presente capítulo se presenta el caso del alumno identificado con el N°

20 (véase Tablas 8,9 y 8.10, y Figuras 8.19 a 8.43) y en el Anexo se amplía la cantidad de casos presentados.

- Ejemplificación del proceso de conceptualización del sistema de escritura utilizando producciones realizadas por alumnado de la muestra (expresión de su diversidad en este ámbito).



Tabla 8.9. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N20 – Núcleo 3*

<p>EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...</p> <ul style="list-style-type: none"> • es excesivamente lento en la realización de las actividades propuestas para adquirir los aprendizajes básicos; • necesita una gran ayuda por parte del adulto; • necesita que le exijan mucho para que inicie el trabajo que se le pide; • recurre al adulto para solucionar sus conflictos personales con otros compañeros; • necesita mucha ayuda para escribir.
<p>ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN: LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En un principio presentaba una actitud negativa ante cualquiera de las propuestas de escritura realizadas, prefiriendo dibujar. • Muestra un bloqueo emocional en el momento de analizar el principio alfabético que presenta y, por tanto, se siente más capaz dibujando. Presenta resistencias a resolver actos de escritura (dependencia cognitiva) expresando que no tiene nada que contar. Evoluciona su capacidad para organizar las ideas que quiere contar, hacia una forma más autónoma. • En ocasiones no se siente satisfecho con el trazo de la letra que realiza, necesitando borrar las grafías hasta considerar que tienen un carácter aceptable. Este alto nivel de perfeccionamiento que él mismo se impone, le cansa y, en consecuencia, opta por dibujar en vez de escribir. • Necesita de la aprobación del adulto para iniciar cualquier tipo de actividad (clara demostración de una dependencia emocional), utiliza como autoayuda la estrategia de verbalizar las palabras que va escribiendo para descubrir la combinatoria alfabética. • Tiene dificultades para relacionar intenciones comunicativas, destinatario e ideas en sus producciones escritas.
<p>ORALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus intervenciones en los momentos de puesta en común del grupo son, en general, pocas. • Cuando participa en el diálogo inicial de una secuencia didáctica, se dirige de forma exclusiva al adulto. Permanece con el brazo levantado hasta que el adulto le "da permiso" para hablar, a pesar de que este momento se dilate mucho en el tiempo. • Puede asumir el límite que establece el adulto u otro compañero cuando le marcan que está invadiendo su territorio. • Prefiere comunicarse en solitario con el adulto, principalmente para requerir su ayuda tanto a la hora de enfrentarse a la escritura como a la de resolver sus conflictos personales con otros compañeros.



Tabla 8.10. Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N20 - Núcleo 3 (continuación)

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE: CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> La primera producción recogida en este estudio muestra que utiliza el sistema de escritura siguiendo, de forma incipiente, la hipótesis silábica: establece una clara correspondencia entre el fonema y la grafía (en la Figura 8.19 puede comprobarse este hecho cuando escribe "ao" para indicar "árbol" o "oo" señalando "mono"). Llama la atención que en los siguientes escritos, recogidos en las semanas sucesivas, se produce un gran avance en la conceptualización del sistema de escritura: pasa de nivel alfabético-inicial, consolidando el esquema CV en las estructuras silábicas (véase que en la Figura 8.23 escribe "lehe" indicando "leche", "tata" para expresar "tarta" o "ceso" para "queso"; en la Figura 8.20 escribe "nino" para "niño" o "pimero" para "primero"). A lo largo del curso pone en juego las hipótesis de cantidad, variedad y posición con relación a las sílabas y logra avanzar en el nivel de conceptualización del sistema escrito llegando a una plena etapa alfabética (véase que en la muestra de la Figura 8.42 habilita todos los espacios funcionales de la sílaba, grupo CCVC para la palabra "compras"). Evoluciona de manera muy ágil en relación con la segmentación de palabras. Si bien en un inicio muestra dificultades para poder separar las palabras, situándose en una etapa de hiposegmentación (véase la Figura 8.27 donde une "lovoqueria", en la Figura 8.29 escribe una idea sin establecer ningún tipo de separación entre las palabras, "un amigo que vino hizo magia con 20", o en la Figura 8.33, escribe unido "a la araña se juega así"), en las últimas muestras es evidente que es capaz de realizar una segmentación de palabras convencional (como puede comprobarse en la Figura 8.29). Utiliza siempre la letra cursiva aunque en algunos escritos ha intercalado letras en imprenta mayúscula, hecho que puede deberse a que la letra mayúscula le obliga a un nivel de esfuerzo motriz menor y puede, de ese modo, dedicar mayor atención a organizar sus ideas (se puede observar en la Figura 8.29 cómo intercala una "M" mayúscula y, sin embargo, en la Figura 8.28 cómo escribe "Mucho" con la "m" inicial en mayúscula).
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> En general, es capaz de generar textos manteniendo ideas coherentes de acuerdo con el tema y las intenciones de cada contexto, aunque, debido a sus dificultades emocionales para decidir los actos de escritura, son pocas las ocasiones en las que puede terminar de escribir el texto que cognitivamente ha construido (véanse las muestras de las Figuras 8.27 y 8.29). En cuanto a la cohesión del texto tiene dificultades para usar distintos recursos gramaticales para unir sus ideas, tendiendo a la repetición de la conjunción "y" para lograr ese fin (véase la Figura 8.42).

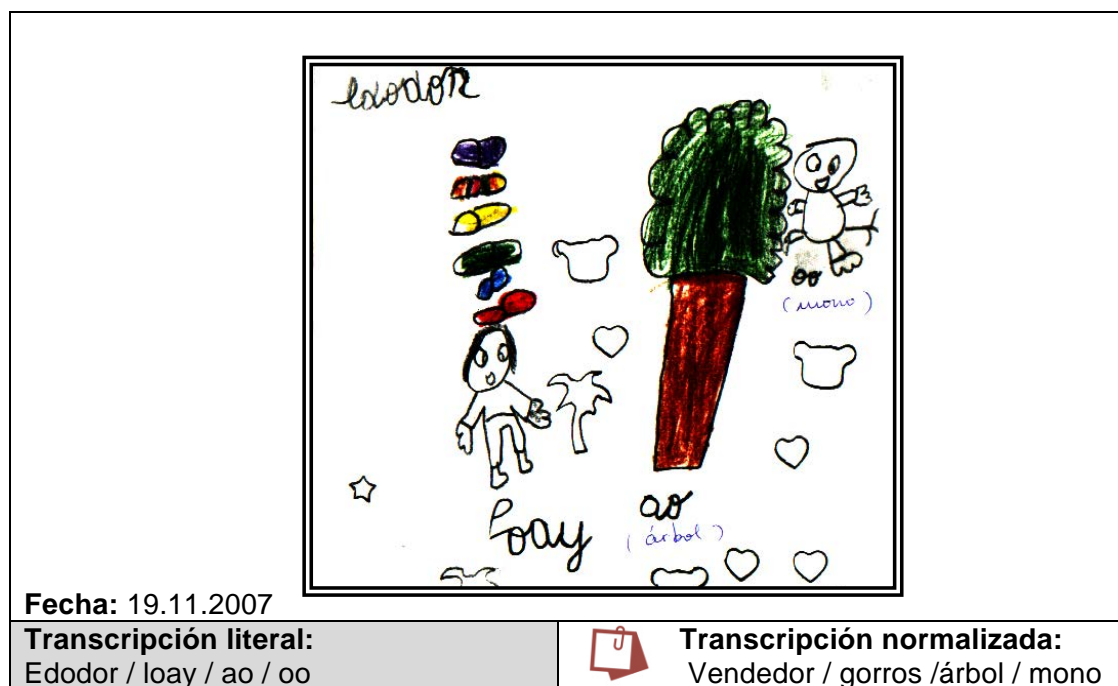


Figura 8.19. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

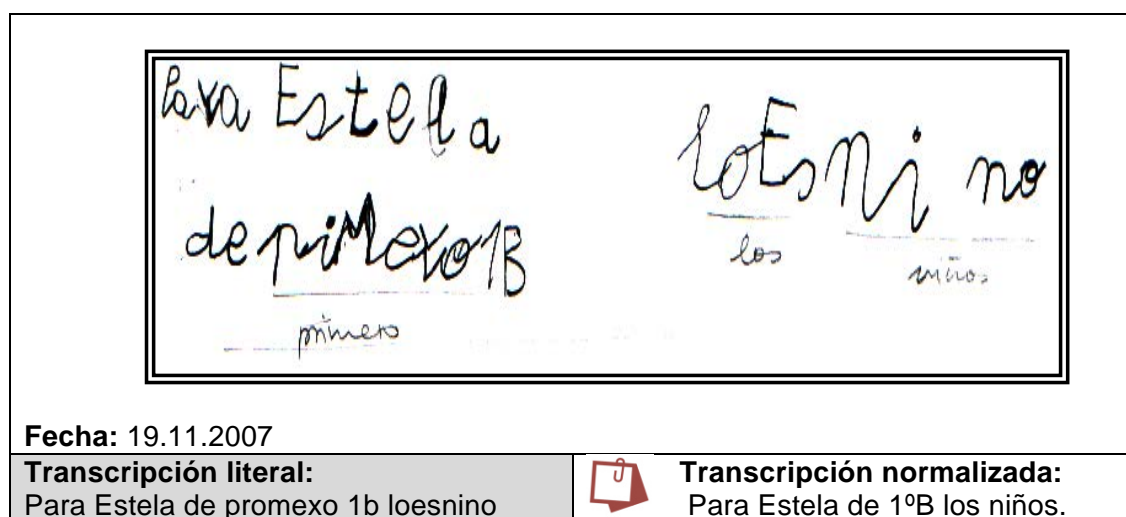


Figura 8.20. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

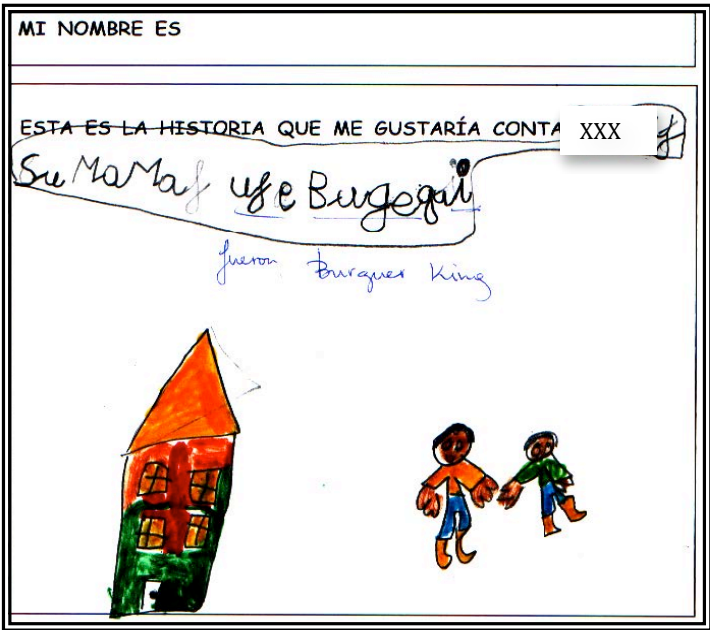

	
Fecha: 03.12.2007	Transcripción literal: XXXy su mama ufe bugegai
 Transcripción normalizada: XXX y su mamá fueron al Burger King	

Figura 8.21. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

	
Fecha: 12.10.2007	Transcripción literal: mimamasellcopalarieclalu
 Transcripción normalizada: Mi mamá se fue a comprar...	

Figura 8.22. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

<p>MI NOMBRE ES</p> <p>SI YO FUERA LA RATONCITA, ME COMERÍA <i>lehetatatoeso</i> (leche, tarta, queso)</p> 	
<p>Fecha: 21.01.2008</p> <p>Transcripción literal: lehetatatoeso</p>	<p>Transcripción normalizada: Leche, tarta, queso</p>

Figura 8.23. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

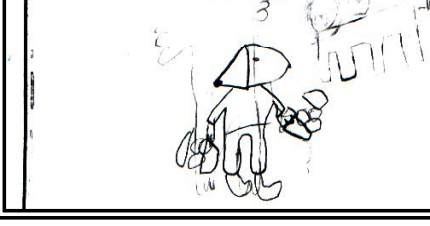
<p>INVENTO OTRO FINAL DEL CUENTO:</p> <p><i>La Ratoncilla lechebabator de queso y d ahetmo y Zchorizo</i></p> 	
<p>Fecha: 21.01.2008.</p> <p>Transcripción literal: La ratoncita lechebabatoro de queso d ahetmo y Z choriz</p>	<p>Transcripción normalizada: La ratoncita le echaba todo el queso y hacemos chorizo</p>

Figura 8.24. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)



Fecha: 28.01.2008

Transcripción literal: Quieres 2 gorras y 10 camiones y 20 robot	Transcripción normalizada: Quieres 2 gorras, 10 camiones y 20 robots. Vale pero con una condición...
--	--

Figura 8.25. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)



Fecha: 28.01.2008

Transcripción literal: Tecimauen melapatae / balemama / balemama	Transcripción normalizada: Tienes que mirar bien la pata /vale mama /vale mama
--	--

Figura 8.26. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

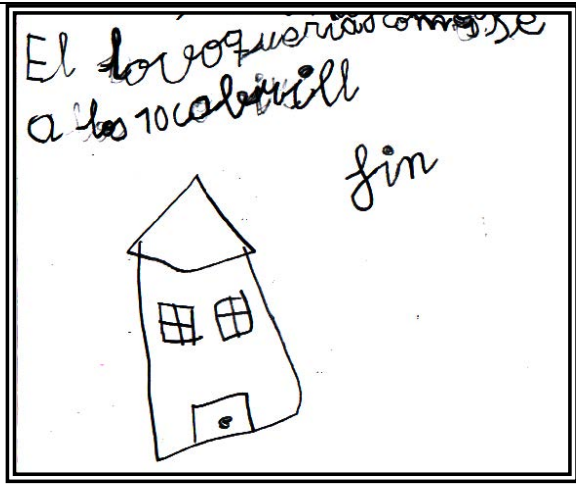

	
Fecha: 04.02.2008	
Transcripción literal: El lovoqueraacomerse a los 10 cabrill fin	 Transcripción normalizada: El lobo quería comerse a los 10 cabritillos. Fin.

Figura 8.27. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

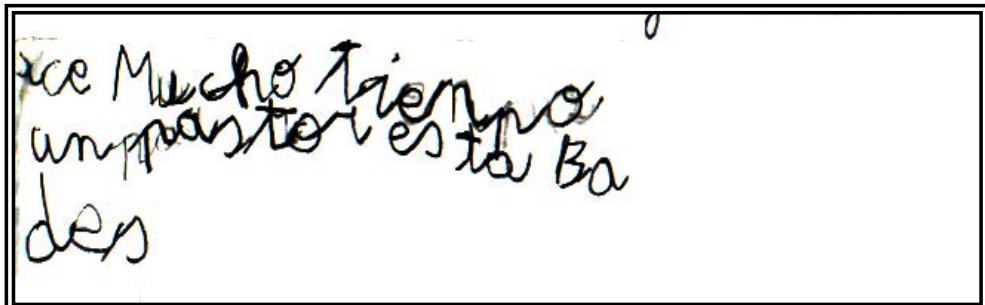

	
Fecha: 11.02.2008	
Transcripción literal: Ace Mucho tempo un pastores t aba des	 Transcripción normalizada: Hace mucho tiempo un pastor estaba...

Figura 8.28. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)


<p>CUENTO UNA HISTORIA DE MiaMigoqueBinizomagoacon 20</p>	
<p>Fecha: 25.02.2008</p>	
<p>Transcripción literal: MiaMigoqueBinizomagoacon 20</p>	<p> Transcripción normalizada: Mi amigo que vino ...</p>

Figura 8.29. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)



	
<p>Fecha: 25.02.2008</p>	
<p>Transcripción literal: Alicia miti el patitofeo</p>	<p> Transcripción normalizada: Alicia, Miky, el patito feo</p>

Figura 8.30. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

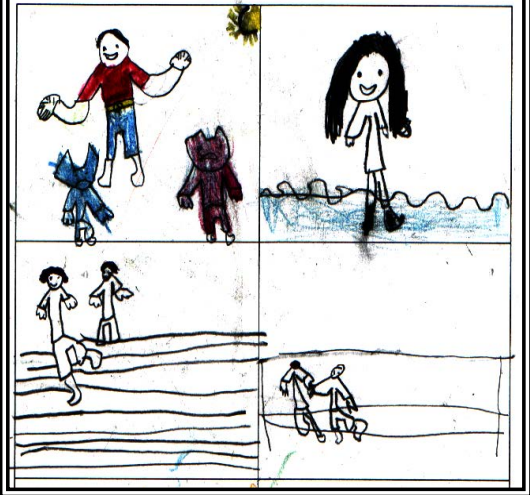
<p>TÍTULO DEL CÓMIC: <i>Raulo</i></p>	
<p>AUTOR: <i>oy</i></p>	
	
<p>Fecha: 14.04.2008</p>	
<p>Transcripción literal: Ercure</p>	<p>Transcripción normalizada: ...</p>

Figura 8.31. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)


<p><i>papa no el y Ma-ma tambien se conocen muybien</i></p> <p><i>santa</i></p> 	
<p>Fecha: 26.11.2008</p>	
<p>Transcripción literal: Papa Noel y Mama también se conocen muybien</p>	<p>Transcripción normalizada: Papa Noel y mamá también se conocen muy bien</p>

Figura 8.32. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)



	
Fecha: 07.04.2009	
Transcripción literal: Araña alarañasejuegaasi tienes que pilla y los demás correr	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> Transcripción normalizada: Araña. A la araña se juega así tienes que pillar mientras los demás corren </div> </div>

Figura 8.33. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)



	
Fecha: 07.04.2009	
Transcripción literal: el avion las dos puntas se doblan	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> Transcripción normalizada: El avión las dos puntas se doblan </div> </div>

Figura 8.34. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

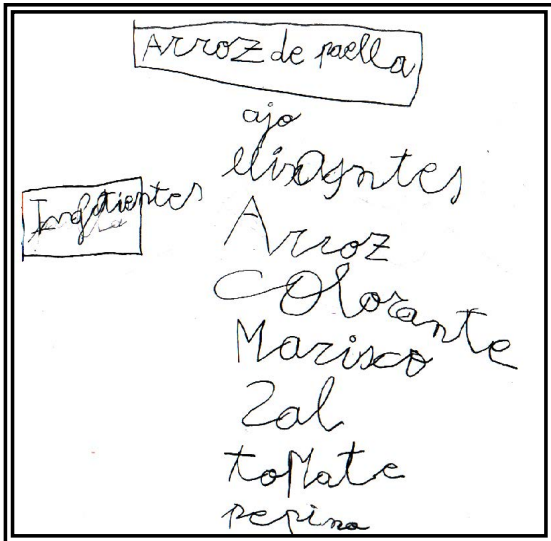

	
Fecha: 12.05.2009	
Transcripción literal: Arroz de paella / Ingredientes / ajo / /elisantes / Arroz / colorante / Marisco / Sal tomate / pepino	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div> Transcripción normalizada: Arroz de paella / Ingredientes / Ajo /Guisantes / Arroz / Colorante / Marisco / Sal / Tomate / Pepino </div> </div>

Figura 8.35. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)



	
Fecha: 28.04.2009	
Transcripción literal: Diablo cuerno una colalarga y de Rojo bigote	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div> Transcripción normalizada: Diablo, cuerno, una cola larga y de rojo con bigote </div> </div>

Figura 8.36. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

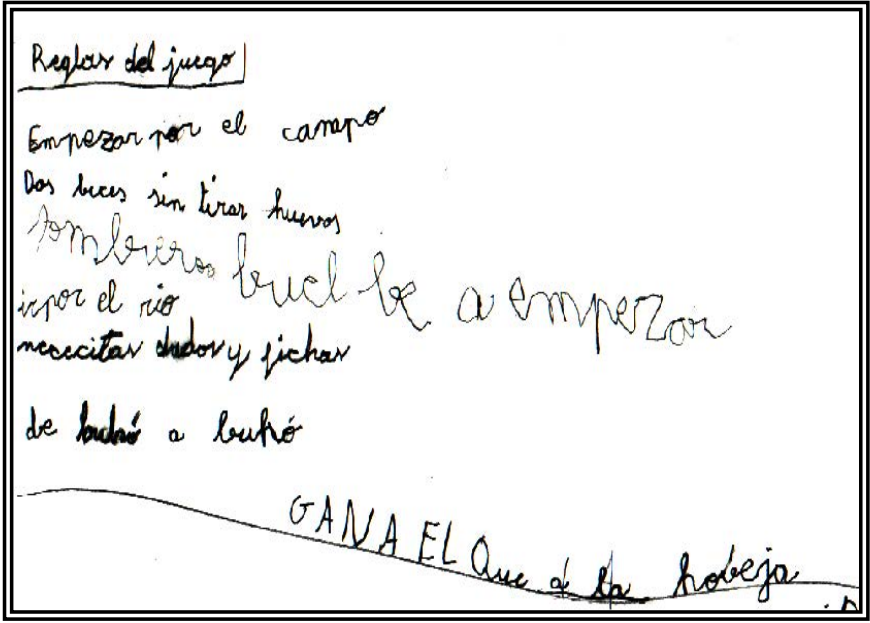

	
Fecha: 12.05.2009	
Transcripción literal: Reglas de juego/ Empezar por el campo /dos veces sin tirar huevos/ sombreros buelbe a empezar ir por el río /necesitas dados y fichas de ladró a buhó/ GANA EL Que a la hoveja	Transcripción normalizada:  Reglas de juego/ Empezar por el campo/dos veces sin tirar huevos/ sombreros vuleve a empezar a ir por el río/ necesitas dados y fichas de ladrón y búho. Gana el que de a la oveja

Figura 8.37. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

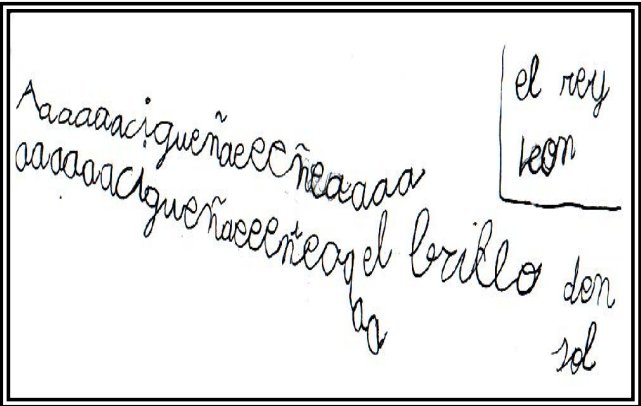

	
Fecha: 19.05.2009	
Transcripción literal: Aaaaacigüeñaeeñeaaaa Aaaaacigüeñaeeñeaaaa el brillo don sol	Transcripción normalizada:  Canción del rey león

Figura 8.38. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

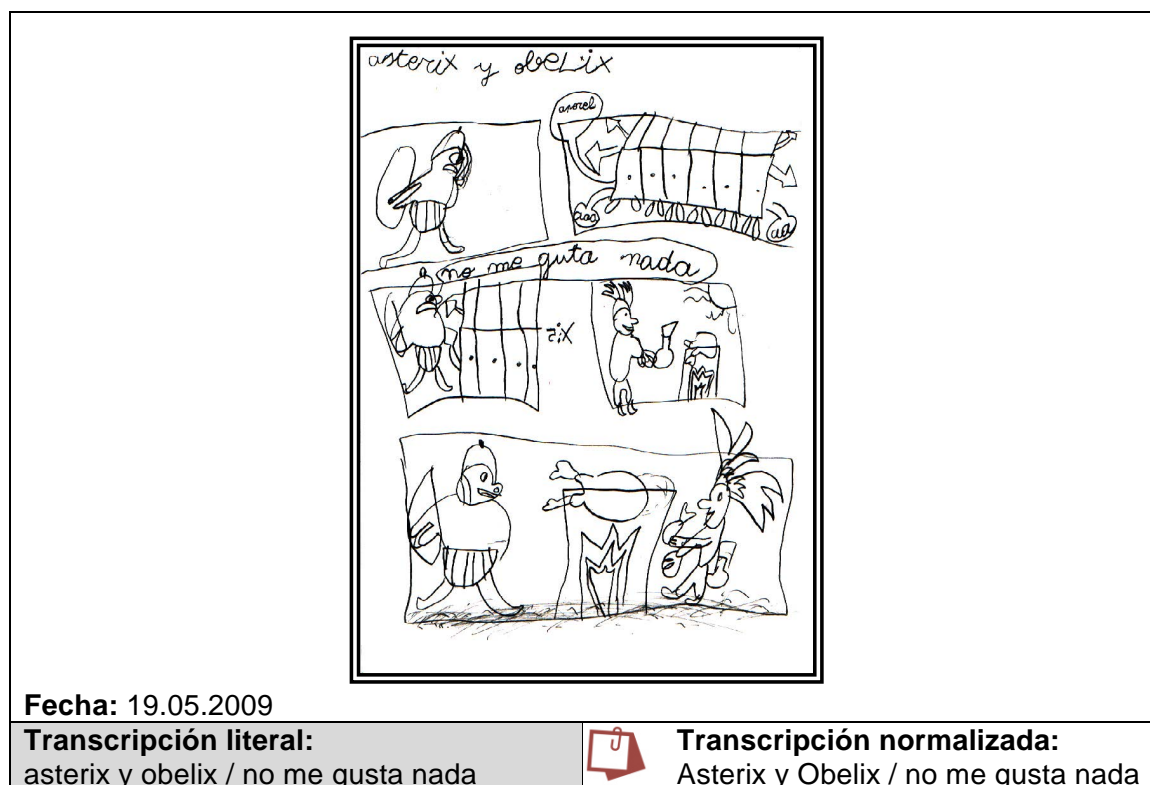


Figura 8.39. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

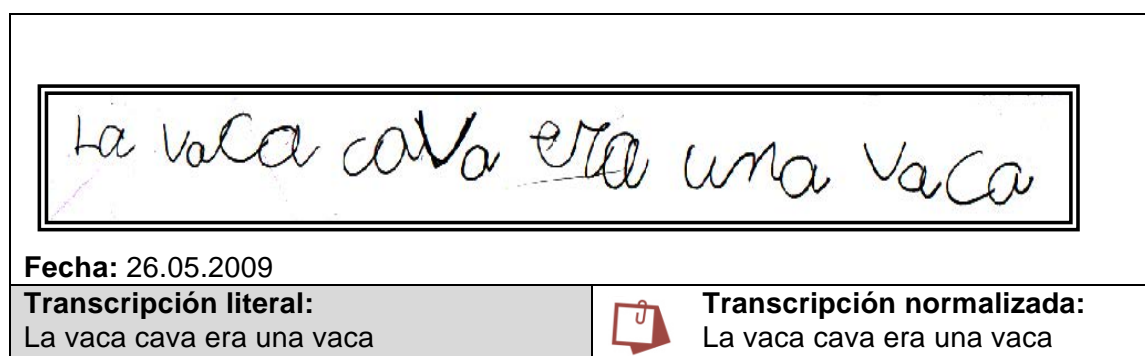


Figura 8.40. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

	
Fecha: 26.05.2009	
Transcripción literal: NOTICIAS EL REAL MA	 Transcripción normalizada: Noticias el Real Madrid

Figura 8.41. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

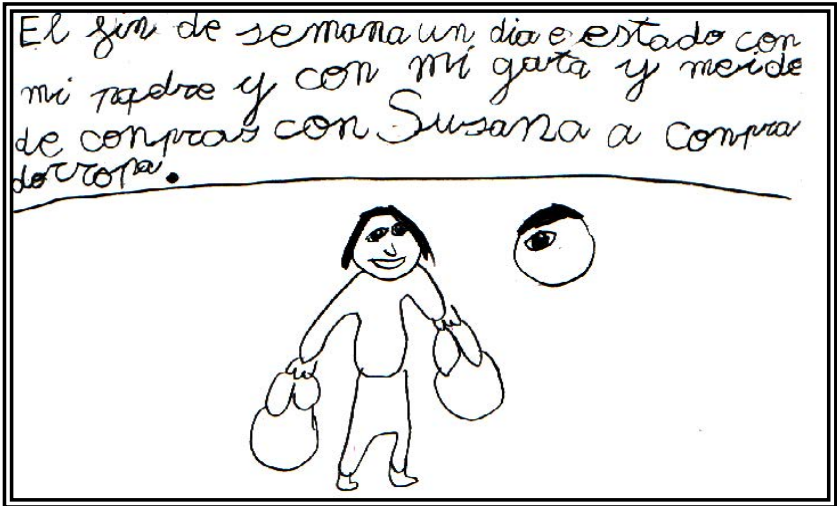

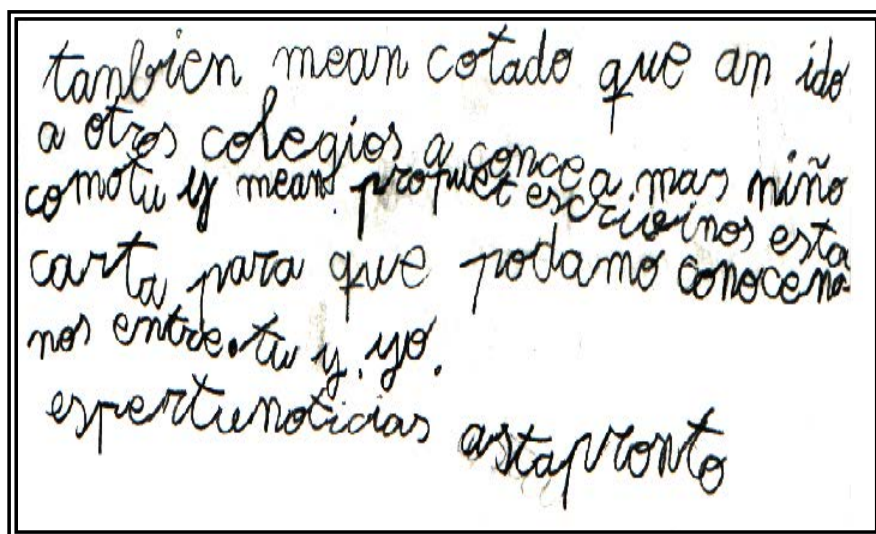
	
Fecha: 09.06.2009	
Transcripción literal: El fin de semana un día e estado con mi padre y con mi gata y meido de compras con Susana a compradorropa.	 Transcripción normalizada: El fin de semana un día he estado con mi padre y con mi gata y me he ido de compras con Susana a comprar ropa

Figura 8.42. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)



tambien mean cotado que an ido
a otros colegios a conce a mas niño
como tu y mean propuet escribimos esta
carta para que podamo conocernos
entre tu y yo.
espertunoticias astapronto

Fecha: 16.06.2008

Transcripción literal:

también mean cotaado que an ido a otros
colegios a conce a mas niño como tu y
means propuet escrimos esta carta para
que podamo conocemos entre tu y
yo. espertunoticias astapronto



Transcripción normalizada:

También me han contado que han
ido a otros colegios a conocer a
mas niños como tú y me han propuesto
escribimos esta carta para que podamos
concernos más entre tu y yo. Espero tus
noticias hasta pronto

Figura 8.43. Extracción de trabajo de campo (N20- Núcleo 3)

El proceso de conceptualización del sistema de escritura, siguiendo la guía que ofrecen las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro y Teberosky (1979, 1986), y Vaca (1997), a partir de las producciones realizadas por el los niños de la muestra (expresión de su diversidad en este ámbito).



Diversidad registrada en el proceso de conceptualización del sistema de escritura presentado por el alumnado de la muestra

Diferenciación del modo icónico del no-icónico

El texto escrito seleccionado (véase Figura 8.44), que surge con la intención de compartir con los compañeros todo lo que el grupo sabe sobre los insectos (en este caso, de los escorpiones), refleja la hipótesis utilizada por el autor para escribir, siendo capaz de distinguir entre el dibujo y la escritura. Para ello, utiliza grafías (pseudoletras y/o letras convencionales) organizadas en el espacio con cierta continuación entre ellas, si bien aún no ha descubierto la disposición horizontal.

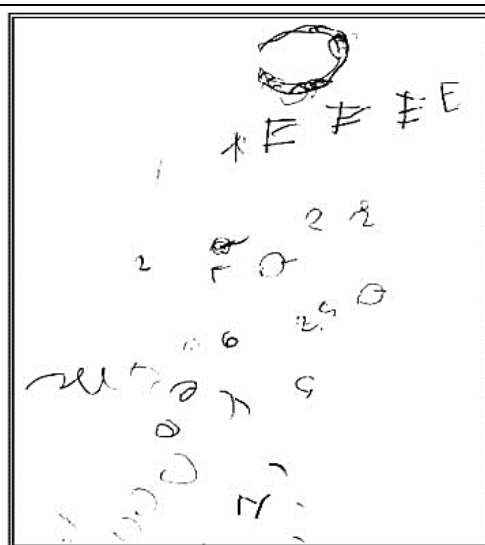


Figura 8.44. Extracción de trabajo de campo (N4 - Núcleo 1)

Construcción de formas de diferenciación (cualitativas y cuantitativas)

La evidencia empírica seleccionada (véase Figura 8.45), registra el texto escrito de un alumno que, a diferencia del ejemplo anterior, incorpora la **hipótesis de variabilidad interna** dentro de cada palabra, es decir, supone que cada nombre o idea (una o varias palabras) se escriben con caracteres distintos a los demás. Muy lejos está aún la posibilidad de fonetizar.

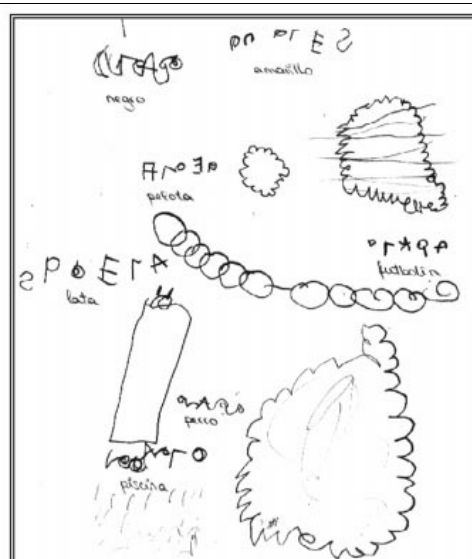
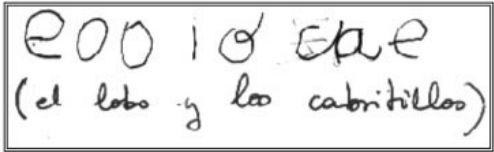

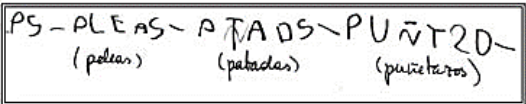





Figura 8.45. Extracción de trabajo de campo (N17 - Núcleo 3)


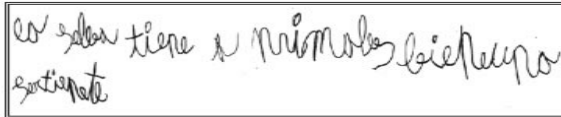



Transcripción normalizada:
Negro, amarillo, pelota, fútbolín, perro,

	piscina.
<p>Nivel silábico</p> <p>Para escribir este texto (véase Figura 8.46), correspondiente al formato discursivo de un cuento (ha sido seleccionado solamente el título), el autor realiza recortes fonéticos asistemáticos: busca establecer una correspondencia sonora entre oralidad y escritura adjudicando a cada grafía un valor sonoro silábico.</p>	 <p>Figura 8.46. Extracción de trabajo de campo (N16 - Núcleo 1)</p> <p> Transcripción normalizada: El lobo y los cabritillos</p>
<p>Nivel silábico-alfabético</p> <p>En un intento de expresar problemas propios de la cotidianidad de la clase, este texto recoge el alegato de un niño que, con la intención de persuadir a sus compañeros, registra sus ideas con un código primitivo. En este caso, el autor concibe el sistema de escritura con un enriquecimiento respecto al ejemplo anterior. Se trata de la etapa silábica-alfabética, donde se proyecta la hipótesis de cantidad sobre la sílaba, ya que considera que toda estructura silábica, para estar bien formada, debe estar constituida por más de un elemento.</p>	 <p>Figura 8.47. Extracción de trabajo de campo (N8 – Núcleo 5)</p> <p> Transcripción normalizada: Peleas, patadas, puñetazos</p>
<p>Nivel alfabético-inicial</p> <p>En esta evidencia empírica, su autor se enfrenta a resolver la escritura de un listado de palabras relacionadas con los alimentos que podrían tomarse en caso de sucederle lo mismo que a la protagonista del cuento, una ratoncita glotona. En dicha producción escrita se aprecia el uso de la hipótesis alfabética-inicial al haber evidencias del esquema CV (consonante-vocal) para todas las sílabas (por ejemplo, escribe “tata” para referirse a “tarta”).</p>	 <p>Figura 8.48. Extracción de trabajo de campo (N20 – Núcleo 3)</p> <p> Transcripción normalizada: Leche, tarta y queso</p>

En este texto escrito, su autor, que se enfrenta a la reescritura del cuento *Los siete cabritillos y el lobo*, apenas resuelve la separación de las palabras entre sí, evidenciándose en repetidas situaciones su tendencia a unir una palabra con otra (véase, por ejemplo, que escribe “noleabrais” para referirse a “no le abráis”).

Figura 8.51. Extracción de trabajo de campo (N3 – Núcleo 2)

	<p> Transcripción normalizada:</p> <p>El nombre de los cabritillos. El cuento de los cabritillos. Los cabritillos y el lobo y la familia estaban en la casa. Dijo la mamá a sus hijos: “No le abráis a nadie la puerta y menos al lobo” (los hijos respondieron:) “Vale mamá”; y el lobo llamó a la puerta: “Poooooooooooo”; los cabritillos dijeron: “¿Quién es?”. (El lobo respondió:) “Soy yo, bueno mamá”. (Los cabritillos exclamaron:) “¡No!, ¡no!, ¡no!”.</p>
<p>Expresiones de hipersegmentación:</p> <p>El fragmento textual seleccionado refleja claramente cómo su autor resuelve la separación entre las palabras dividiéndolas, en algunas ocasiones, por lugares que deberían ir juntas (véase, por ejemplo, que escribe “a nimaes” para referirse a “animales”, por otro lado, un error muy común al coincidir esta letra “a” con la preposición semejante).</p>	<div data-bbox="794 719 1364 835">  </div> <p>Figura 8.52. Extracción de trabajo de campo (N18 – Núcleo 4)</p> <p> Transcripción normalizada:</p> <p>Selva. Tiene animales. Viene una serpiente.</p>

8.3.3. Segundo nivel interpretativo (OP): escritura de pequeñas fichas donde se registran los avances de la investigación en términos de teoría

Avanzando en el proceso interpretativo que propone el *Método Comparativo Constante*, se aborda en este apartado, de acuerdo con el proceso reflejado en la Tabla 8.1, un testimonio correspondiente al segundo nivel de análisis relacionado con la información registrada durante el proceso de *Observación Participante*: **identificación de las categorías de análisis y sus propiedades**. Para ello se recurre a la estrategia de **fichado sobre la base de los temas recurrentes, es decir, recortes de información que presentan una unidad de sentido**. Se trata de escritura de pequeños “memos” o fichas en los que se registran los avances de la investigación en términos de teoría. Se pasa a continuación a presentar un ejemplo que contiene un conjunto de fichas elaboradas en este sentido durante todo el desarrollo de la investigación.



Muestreo de “fichas” que integran temas recurrentes en el contexto del proceso de Observación Participante (OP)



Ficha 1

Los criterios de evaluación reconocen los conocimientos primitivos que, sobre el sistema de escritura, presenta el alumnado durante el proceso de aprendizaje de la combinatoria alfabética.

Entre los criterios de evaluación de la investigadora se contempla el **reconocimiento de los conocimientos primitivos que, sobre el sistema de escritura –entre otros aspectos lingüísticos y pragmáticos del lenguaje escrito–, presenta el alumnado**. Este criterio atiende específicamente a los niveles de conceptualización alcanzados por el alumnado según las investigaciones psicogenéticas (y sucesivas aproximaciones) aportadas por el equipo de Ferreiro y Teberosky (1979) para interpretar los procesos de adquisición de las estructuras silábicas. Según dichas investigaciones, se ha constatado cómo el alumnado se encuentra en un proceso de transición en el que formula distintas hipótesis para comprender cómo se construye el principio alfabético. En cierto modo, **el reconocimiento del saber primitivo del alumnado por parte del mediador experto, genera un sentimiento de progreso que le permite seguir indagando acerca de las características de la cultura escrita**. Por tanto, en beneficio de esta actitud hacia el aprendizaje, la investigadora asume este importante criterio de evaluación por su carácter trascendental para la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura durante la etapa de la alfabetización inicial.

En la medida que el alumnado se ha enfrentado al uso de sus propios conocimientos para escribir (cabe decir a este respecto que se ha encontrado una alta variabilidad de muestras de evidencias empíricas que cubren todas las etapas de conceptualización del sistema de escritura registradas en las investigadas referidas), se ha observado precisamente este tipo de evolución, favorable, hacia etapas del sistema de escritura de mayor convencionalidad o abstracción. En este progreso, las actuaciones realizadas por la investigadora para impulsar el sentimiento de capacidad a propósito de los saberes iniciales que manifestaba el alumnado –no cuestionándolos, sino aprobándolos como parte de sus progresos– han sido cruciales para acompañar al alumnado

identificado con problemas por sus docentes a transitar distintas etapas hacia la convencionalidad del sistema de escritura.

**Ficha 2**

Las propuestas didácticas incorporan la participación del alumnado, manteniendo un equilibrio entre los momentos de intervención colectiva y las actuaciones en las respectivas zonas de desarrollo próximo para atender a los alumnos de forma focalizada (implica una modulación entre enseñanza planificada para desarrollar el curriculum y enseñanza no planificada o eventual).

Las estrategias metodológicas que asume la investigadora, inspiradas en los planteamientos conceptuales aportados por Vygotski, zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo real, le permiten establecer contacto con los límites de conocimiento del alumnado. De tal manera, asume una **combinación de estrategias que le permiten evaluar los conocimientos que, al respecto del lenguaje escrito, ya dispone el alumnado** (cuestión relacionada con la unidad de análisis OP-1, en torno a la evaluación inicial de la etapa de conceptualización del sistema de escritura presentada alumno), **y constatar el alcance hacia otros conocimientos que, de alguna manera, por sí mismo, son difíciles de adquirir**. En este interjuego, la investigadora considera fundamental organizar escenarios de aprendizaje que faciliten el acceso a informaciones diversificadas, en función de los aspectos a indagar cada vez; así mismo, que permitan la interacción entre iguales en combinación con un tipo de enseñanza más focalizada o individual. En este sentido, la investigadora ha establecido variaciones respecto a los momentos en que podía intervenir de una u otra manera, en función de una tercera cuestión: el desarrollo de la autorregulación del alumnado para participar en contextos grupales, de pareja,... considerando la tendencia que presentaban las aulas de la muestra de este estudio, hacia metodologías de trabajo individual. Por tanto, la investigadora, considerando el nivel de conocimientos del alumnado a este respecto ha considerado la conveniencia de generar un tipo de agrupación efectiva con el fin de conseguir las mejores producciones textuales del alumnado.



Ficha 3

Se priorizan las unidades lingüísticas que aporten significado y sentido a los niños (textos, oraciones y palabras) frente a la exploración de unidades desprovistas de significado (letras y sílabas).

La investigadora se sitúa frente a la enseñanza de la lectura y la escritura organizando **propuestas didácticas en las que sea pertinente usar el texto escrito en tanto unidad lingüística que, en sí misma, es portadora de sentido y significado**. Las estrategias para acceder al texto, han surgido en torno a propuestas didácticas en las que se ha propiciado la **creación de motivos o intenciones comunicativas para leer, escribir y hablar con sentido**. Tales situaciones han comenzado por plantear la necesidad de resolver algún tipo de problema de tal forma que, las sucesivas acciones o partes de la secuencia didáctica contempladas, han invitado al alumnado a participar en procesos de: planificación de la escritura -para acordar el tipo de texto a escribir; investigación de determinados datos -para analizar la relación que puede existir entre los interrogantes iniciales o problemas a resolver y las informaciones que aportan determinados recursos-; agrupamientos diversificados -para sistematizar la investigación-; de puesta en común -para compartir los hallazgos o investigación de los datos encontrados-; de producción de nuevos textos escritos -a partir de las ideas propias-; y de mejora o revisión de los datos -para organizar pequeñas reflexiones metalingüísticas acordes a las ZDP y ZDR presentadas por el alumnado-. En este contexto, el alumnado identificado con problemas por su profesorado ha participado resolviendo procesos de resistencia en los que se presentaba inseguro respecto a sus capacidades. Las estrategias de intervención que ha activado la investigadora en esta línea, han permitido vencer ciertos procesos de negación presentados por el alumnado con el fin de **ayudar a construir una identidad lectora y escritora favorecedora de posturas curiosas, o de indagación... acerca del mundo escrito**. En la medida de lo posible, **se ha podido apoyar la formación del alumnado en prácticas de lectura, escritura y conversación que van más allá de la ejercitación aislada de unidades que, en sí mismas, están desprovistas de significado (letras y sílabas)**.

**Ficha 4**

Aprender a leer y escribir implica ser activo explorador de las más variadas marcas textuales –lingüísticas y no lingüísticas- y generar hipótesis de resolución que pueda verificar junto con sus compañeros y docentes (criterio de heterogeneidad).

Los procesos de enseñanza organizados por la investigadora han propiciado la **creación de prácticas sociales de lectura y escritura, posibilitando a su vez, la organización de entornos de aprendizaje que facilitaban la indagación de distintos aspectos lingüísticos**. En este sentido, la investigadora ha planteado diversas instancias de uso del lenguaje escrito, condición sin la cual no se organizaban procesos de reflexión metalingüística. Es decir, estas instancias de aprendizaje, no se han producido como un aspecto separado de las prácticas sociales de lectura y escritura sino como un espacio integrado en las ellas. En este sentido, el alumnado ha podido implicarse en los procesos metalingüísticos, pero especialmente, se ha enfrentado a elegir lo que quería transmitir a otros a través de la escritura de textos propios. Durante el proceso de planificación de la escritura, el alumnado se ha aproximado a comprender los motivos que llevaban a elegir un tipo de texto u otro (cartas, entrevistas, noticias, poesías, listados, argumentaciones, cómics...), con diferentes tramas (narrativas, expositivas, informativas, dialógicas, descriptivas...). **La posibilidad de escribir un texto por sí mismo ha permitido al alumnado acceder a aspectos normativos de la lengua**, como los siguientes: el **sistema de escritura** (estableciendo correspondencias fono-gráficas y segmentando palabras); el **carácter semántico** (tomando decisiones acerca de qué palabras elegir en función de los temas acordados en cada propuesta didáctica); los **aspectos léxicos y gramaticales**, actuando sobre los niveles de coherencia del texto (resolviendo posibles problemas en torno a la incomprensión de las ideas a transmitir) y de cohesión (decidiendo posibles nexos a emplear para unir unas ideas con otras).



Ficha 5

Se consideran los nuevos conocimientos aportados por disciplinas como la neurociencia, la psicología del aprendizaje, etc. que ponen énfasis en el papel de la comprensión y la significación como puerta de entrada al aprendizaje del sistema de escritura alfabético, cuestionando por tanto, la pertinencia de comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura por unidades desprovistas de sentido y significado (trazos, grafismos, letras y sílabas sueltas)

La investigadora ha considerado la transcendencia que tiene para la evolución de las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, los aportes de distintas disciplinas que plantean la cuestión del **aprendizaje del lenguaje escrito como objeto de conocimiento**. Teniendo en cuenta nuestra tendencia a encontrar significado a nuestro mundo inmediato, la investigadora avanza en recabar evidencias que reflejen la importancia de generar aprendizajes y enseñanzas situados. En este sentido, **la organización de propuestas de aprendizaje de la lengua escrita asentadas en principios de prácticas de comunicación o de acceso a la cultura escrita adquieren ese mismo sentido, “están situadas”**. El alumnado participante ha experimentado situaciones comprensibles, cercanas a su experiencia pues, a lo largo de las propuestas, sentía que podía hablar acerca de las cuestiones que trasladaba el texto, situaciones como la siguientes: participar en la lectura comentada de un texto literario, disfrutando de su historia, recreándolo a su manera, sintiendo que podía narrarlo de otra forma... Este tipo de acercamiento, de la mano de la investigadora, quien realizaba reiteradas paradas en su lectura, planteándose preguntas, inquietudes propias, solicitando la opinión que tenían los niños al respecto, utilizando sus propios recursos cognitivos... se consideran prácticas sociales de lectura y escritura que contribuyen especialmente a la alfabetización inicial del alumnado. Atendiendo a los aportes de la neurología, **aprender a usar la cultura escritura, leyendo y escribiendo contextualizadamente, contribuye a incrementar las interconexiones neuronales pues, de alguna manera, a medida que se producen situaciones significativas en nuestros aprendizaje**, se produce el crecimiento de pequeños filamentos que rodean las dendrita de la neurona (espinas dendríticas), en tanto prolongaciones de la

neurona que muestran la incidencia de nuestras experiencias de aprendizaje (Aldana, 2013).

**Ficha 6**

Se propician ambientes alfabetizadores a partir de la indagación en textos con unidad de significado y procesos interactivos de creación textual.

El contacto con los textos escritos ha protagonizado las propuestas didácticas organizadas por la investigadora, de tal manera que resultaba imprescindible leerlos, comentarlos, analizar sus contenidos o temas, fijarse en sus características (su estilo, su forma, su extensión, sus soportes...); así mismo, cobraba especial importancia que el alumnado se fijara en el modo en que podían ser leídos, investigados, compartidos... pues la variedad textual invitaba en sí misma, a su vez, a conocer la variedad de estrategias lectoras y escritoras que podían leerse o interpretarse. Este tipo de relación con los textos (leer juntos, investigar informaciones en pequeño grupo, en parejas o a solas...), ha tenido mucha importancia para crear **ambientes alfabetizadores que invitaran a desarrollar procesos plurales de discusión o de análisis divergente**. La posibilidad de compartir la lectura de un texto con el gran grupo, así como los modos de interactuar con él, ha permitido a la investigadora promover el aprendizaje de estrategias lectoras que ayudan a comprender la información de los textos apoyándose en el intercambio de interpretaciones realizadas entre el grupo y la investigadora a propósito de lo leído. **A pesar de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura presentadas por los alumnos, éstos han mostrado interés por aprender la forma en que se podía acceder a las informaciones que presentan los textos.**

**Ficha 7**

Organización de prácticas de lectura y de escritura que propicien la equidad del alumnado.

La investigadora ha organizado variadas situaciones interactivas con el grupo durante el desarrollo de toda la secuencia didáctica, distribuyendo al alumnado en distintos agrupamientos para generar una atención más general, para todo el grupo, o más localizada, en parejas, equipos, etc. A través de distintos procesos

conversacionales, se ha dirigido hacia el gran grupo, ofreciendo posturas flexibles que le permitían introducir los motivos por los cuales organizar una determinada práctica de lectura y escritura. El alumnado ha conversado ágilmente con la investigadora encontrando canales de comunicación asertiva, a través de los cuales el alumnado ha identificado claramente lo que se esperaba de él (normalmente, se esperaba que interés por el tema a trabajar, para ello, se le invitaba a construir, de forma conjunta, distintos interrogantes a resolver). La investigadora advierte la importancia de hablar con el grupo, presentando una postura tranquila mediante la cual poder dialogar, desarrollar la propuesta de lectura y escritura, animar al grupo, cuestionarle en torno a determinados temas que van surgiendo, etc. En otros casos, se ha apoyado en actitudes entusiastas, con el fin de presentar matices interesantes sobre por qué indagar un determinado tema. En general, la investigadora ha calibrado las tonalidades de la conversación con el grupo en función de los motivos de la propuesta didáctica de lectura y escritura. Este tipo de estrategia ha permitido generar un **clima de trabajo con el alumnado en el que la interacción grupal ha sido una constante para dar cohesión a todas las etapas de la secuencia didáctica**. El alumnado con menor grado de inhibición, ha interactuado con la investigadora y con los compañeros generando excesivas llamadas de atención; por el contrario, el que más inhibición presentaba, ha presentado comportamientos esquivos para tratar de pasar desapercibido en el conjunto. En ninguno de los dos casos, se contempló la posibilidad de que el alumnado, por sus dificultades para auto-regularse, pudiera ser dispensado de participar, al contrario, precisamente se le ha pedido que tratara de hacerlo, acorde a sus posibilidades. En este proceso, la investigadora ha intervenido a través de distintas estrategias para ayudar al alumnado a cambiar la imagen que tenía de sí mismo, reconociéndole sus posibilidades, pero también, esperando su participación para evitar actitudes de sobreprotección.

**Ficha 8**

Se favorecen procesos de autorregulación cognitiva y emocional del alumnado durante el desarrollo de las prácticas sociales de lectura, escritura y conversación.

Las prácticas sociales de lectura y escritura organizadas por la investigadora han favorecido **procesos de autorregulación a nivel cognitivo y emocional del alumnado en la medida en que éste debía reconducir sus respuestas acorde a los planteamientos implícitos en la propia propuesta didáctica**. De tal forma que las intervenciones puntuales realizadas por la investigadora con cada alumno, se han orientado a actuar en las respectivas ZDP con el fin de ayudarle a **autorregular su capacidad para pensar autónomamente, indagando en los propios recursos cognitivos y emocionales para resolver la escritura de sus textos propios**. El nivel de desconocimiento presentado por el alumnado a este nivel se ha presentado alejado de la convencionalidad del lenguaje escrito, tanto desde el punto de vista lingüístico como pragmático, cuestión que ha podido aflorar distintos procesos de bloqueo en el alumnado al no tener certeza sobre el paso a dar en cada situación (activando estrategias de fonetización para establecer relaciones entre la grafía y su sonido, elegir palabras que expresen sus ideas, respetar las características de un tipo de texto, adecuar las ideas a la forma textual correspondiente....). Justamente este tipo de reto, el de indagar en los propios recursos cognitivos (y emocionales, venciendo procesos de frustración) para resolver la escritura de un texto, más allá de los habituales planteamientos de ejercitar determinadas marcas notacionales de forma aislada para desarrollar destrezas de control manual (el alumnado ha prestado excesiva atención a la ejecución de la letra en su forma cursiva y enlazada, por la tendencia que se presenta en las aulas a realizar este tipo de ejercicios –enlazar letras, ejecutar la direccionalidad del trazo, unir sílabas, discriminar letras, etc.-), se ha considerado la principal actividad por parte de la investigadora para ayudar al alumnado a desarrollar su potencial autonomía. Por tanto, la actitud de respeto hacia las posibilidades presentadas por el alumno para resolver por sí mismo la escritura han favorecido la activación de procesos de autorregulación cognitiva y emocional necesarios para descubrir la convencionalidad del lenguaje, esto es, para acercarse al uso de la cultura escrita.



Ficha 9

Agrupamientos del alumnado en función de las características de la práctica social de lectura y escritura que se organice.

La investigadora ha organizado **distintos tipos de agrupamientos en función de los objetivos que perseguía cada uno de los momentos de la secuencia didáctica**, sin embargo, ha prestado especial atención a la autonomía que presentaba el grupo de alumnos para asumir la complejidad de trabajar en equipo, en pareja o individualmente. De ahí que, prácticamente, las situaciones de trabajo en pequeño grupo o equipo se hayan realizado muchas menos veces que las agrupaciones de pareja o individual. La modalidad de pareja, se ha empleado especialmente en los momentos destinados a explorar datos en las distintas fuentes de información textual aportadas; de esta manera, el alumnado tenía posibilidad de indagar aspectos y comentarlos, fijarse en detalles, escuchar la lectura del compañero, tomar decisiones acerca de quién leía cada vez, ayudar al compañero que menos podía respetando sus capacidades, etc. En su conjunto, se han desarrollado **procesos interactivos orientados de autorregulación grupal en el contexto de prácticas de lectura y la escritura**. Llegado el momento de escribir, es decir, de producir textos, se podía observar cómo el alumnado más dependiente prefería trabajar con algún compañero que resolviera el acto en nombre de los dos. De igual manera, la investigadora ha registrado situaciones en las que el alumnado más capaz se ponía por encima del que presentaba más dificultades, inhibiendo toda posibilidad de diálogo o toma de decisiones compartida durante el proceso de la escritura, por considerar, entre otras cuestiones, sus aparentes dificultades. En estos casos, se evidenciaban parejas dedicadas a roles completamente distintos: uno dibujaba y otro escribía. La mediación de la investigadora a este respecto ha consistido en poner límites para que la participación fuera más equitativa y respetuosa: por un lado, actuando sobre el que consideraba que no podía hacer nada, poniendo límite a su actitud de abandono frente a las dificultades. Por otro, limitando la sobre-actividad del compañero, que debía resolver el trabajo de los dos (adoptando una postura protectora o interesada en el individualismo), situación ante la cual la investigadora ha indicado la necesidad de poner en común las ideas propias de cada uno tratando de llegar a acuerdos sobre qué ideas escribir. Así mismo, la investigadora ha detectado situaciones en las que el

alumno más capaz restringía las posibilidades de participar al compañero desde el convencimiento de que no podía hacer nada con él si éste no sabía escribir (“el no sabe las letras, por eso lo hago yo”), por tanto, el límite ha consistido en ayudarle a comprender que su compañero aún estaba descubriendo letras pero no por ello debía dejar de participar en la escritura, en todo caso, podía aprender a ayudarle de otra manera. **Los alumnos con más dificultades se han enfrentado a tener que resolver la escritura negociando con el compañero lo que podía escribirse de forma que, cuando no tenían idea acerca de qué aspectos escribir, debían consultar para que éste le apoyase en la actividad de pensar.** La actividad podía resolverse escribir al dictado las ideas que el compañero tuviera. Esta actividad ha ayudado al alumnado a **integrar, progresivamente, un mismo discurso, no dos por separado**, es decir, ha roto la tendencia a escribir dos textos distintos aún siendo un trabajo de pareja. Muchos alumnos, al recibir una sola hoja de papel para escribir en pareja, no lo entendían y reclamaban disponer de dos, una para cada miembro de la pareja. En este sentido, la investigadora ha establecido **límites para lograr una mayor equidad en las relaciones del que estaba más señalado para aprender y el que menos.** Es decir, la consigna de trabajo exigía una alternancia suficiente de turnos para escribir al dictado o dictar el texto. Esta situación, la de recibir ayuda por parte de un compañero que normalmente es considerado poco capaz por situarse en niveles de conceptualización de sistema de escritura más primitivos, ha servido para generar relaciones de mayor respeto hacia los compañeros, valorando, en primera persona que, escribir va más allá de conocer la combinatoria alfabética, también tiene que ver con tener o pensar ideas, saber organizarlas, expresarlas –acorde a la tipología textual-, etc. Los procesos de mejora a la hora de compartir la lectura de un texto, se han beneficiado en muchos casos de la agrupación en pareja pues ambos integrantes se han enfrentado juntos, no sólo al proceso de planificación y producción de la escritura, sino al de revisión, asumiendo el tipo de arreglos que podían hacer en su textos para mejorarlo antes de su lectura al gran grupo.



Ficha 10

Avances en los procesos de autorregulación emocional del alumnado.

En el contexto del desarrollo de prácticas sociales de lectura y escritura, la investigadora ha planteado el uso de **estrategias metodológicas que permitían atender los procesos de diversidad presentados por el alumnado**. Estrategias como la de escuchar activamente la voz de todos, interesándose por los detalles que se decían en torno los temas planteados, ha favorecido que el alumnado con dificultades ajustara su comportamiento a medida que la investigadora le indicaba que su palabra, sus ideas, su participación... eran igual de importantes que las de sus otros compañeros. Esta indicación, expresada de muchas maneras mientras se producían distintos procesos de resistencia por parte del alumnado, ha sido muy importante para darle claves acerca de lo que se esperaba de él en caso de que estuviera preparado para participar desde otros roles mas ajustados. Hasta llegar a ese momento, los alumnos tanteaban el nivel de equilibrio que la investigadora tenía para respetar los distintos síntomas de baja autorregulación emocional presentados (aislamiento, rebeldía, hiperactividad, desatención..., entre otros). En este interjuego, la investigadora ha calibrado el tipo de límite que necesitaba el alumnado para lograr su progresiva participación en las prácticas de lectura y escritura pretendidas. De alguna manera, la investigadora ha detectado niveles de resistencia por parte del alumnado relacionados con no querer afrontar otro tipo de imagen de sí mismo, escondiéndose en ciertos estados de baja estima o consideración de sus propias capacidades. El alumnado que ha sido capaz de vencer estos procesos de resistencia para leer, escribir, conversar... aún ocasionalmente, ha descubriendo aspectos muy satisfactorios de sí mismo que, por distintas razones, no se permitía sentir en otros momentos también relacionados con leer, escribir, conversar... en el aula, como por ejemplo: saber pensar cosas interesantes por sí mismo, poderlas comunicar a los demás, saber establecer relaciones entre sus ideas y las que se planteaban a lo largo de la propuesta, saber muchas cosas acerca de cómo se escribe (aún cuando presentase bajos niveles de conceptualización del sistema de escritura), etc.

8.3.4. Tercer nivel interpretativo (OP): detección de categorías de análisis saturadas – enunciados de conceptos sin anclaje empírico

El tercer nivel interpretativo del *Método Comparativo Constante* plantea la necesidad de revisar y releer los temas recurrentes y sus incidentes para identificar las categorías de análisis más saturadas. Para ello, sugiere utilizar, entre otras, técnicas, tales como, trazar esquemas gráficos sobre la información; escribir reflexiones; enunciar características particulares del concepto sin anclaje empírico; recordar los sucesos re-narrando la situación vivida; encontrar nuevas preguntas; identificar clases y propiedades; identificar relaciones entre clases; identificar tipologías; identificar conceptos que dan unidad de sentido a la realidad; identificar necesidad de muestreo teórico hasta su saturación; etc.

En el caso que nos ocupa, la aplicación de estas técnicas ha permitido integrar la saturación de categorías de análisis como las que se relacionan a continuación tomando como referencia, en interacción con los sucesos analizados en los grupos de discusión entre docentes y el análisis documental relacionado con el seguimiento de las producciones escritas del alumnado de la muestra, el material empírico registrado durante el proceso de *Observación Participante* (OP):

 OP-1












El alumnado muestra inhibición y/o desorientación para resolver las interacciones verbales con el mediador y entre sus iguales (dificultades para pedir la palabra, para escucharse, para elegir ideas acordes al planteamiento expuesto, etc.): presencia de comportamientos dependientes.

 OP-2

El alumnado se refugia en la copia cuando tiene que enfrentarse a escribir textos propios: busca referencias tanto en escritos de compañeros, de libros, de la pizarra, etc. como en frases de ejercicios que recuerda y que le aportan seguridad.

 OP-3

El alumnado considera que “no sabe” escribir. En tanto percibe que el adulto acredita su conocimiento primitivo, se siente autorizado y se anima a producir textos. Conforme esto sucede, puede transformar sus conocimientos primitivos hacia mejores niveles de convencionalidad.

 OP-4	El alumnado busca estabilidad emocional a través de rituales.
 OP-5	El alumnado no está habituado a discriminar el formato textual de las producciones escritas que aborda.
 OP-6	Los procesos de interacción oral previos a la producción escrita facilitan la elaboración del discurso propio.
 OP-7	Comportamientos inseguros en el alumnado hasta que identifica la letra (grafía) que corresponde al sonido de la sílaba (fonema) que trata de escribir .
 OP-8	Diversidad, entre los distintos alumnos que integran la muestra, en la conceptualización del sistema de escritura, aún no disponiendo de un conocimiento convencional respecto a la combinatoria alfabética.
 OP-9	Se experimenta transformación respecto al nivel inicial de conocimientos del sistema de escritura en la medida en que el alumnado participa de contextos de prácticas lectoras y escritoras con sentido comunicativo.
 OP-10	Débil autorregulación para resolver actividades, requiriéndose un estrecho control por parte del mediador para iniciarlas y concluir las.
 OP-11	Alumnado inseguro y bloqueado emocionalmente para iniciar y continuar la escritura de un texto sin contar con la ayuda de un adulto-mediador.
 OP-12	Se mejora la coherencia y cohesión textual que logra el alumnado cuando la planificación de la escritura adquiere sentido para el alumnado, es decir, no presenta ambigüedad y está bien definido el objetivo de la producción escrita.
 OP-13	Relación de dependencia con el adulto: regula sus respuestas en función de la aprobación del docente.
 OP-14	El alumnado se anima a producir un texto escrito si se acepta el conocimiento primitivo que tiene acerca del sistema de escritura.

8.4. Datos recogidos y su análisis interpretativo durante el desarrollo de los Grupos de Discusión (GD) entre docentes e investigadora

En relación con el tratamiento inductivo de la información que aporta el proceso de Grupos de Discusión (véase apartado 6.5.4.), se presenta la siguiente ejemplificación documental (de acuerdo con el esquema que al respecto se presenta en la Tabla 8.1.):



Primer nivel interpretativo (GD): Registro de la observación, entrevista o documento a “tres columnas” (observables, comentarios y análisis). Apartado 8.4.1.

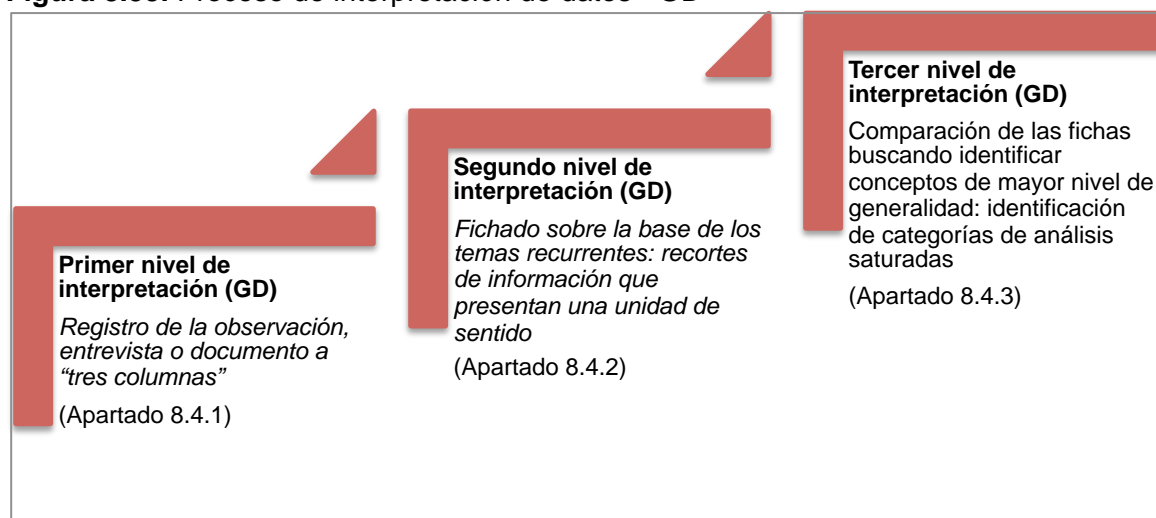


Segundo nivel interpretativo (GD): Fichado sobre la base de los temas recurrentes: recortes de información que presentan una unidad de sentido. Apartado 8.4.2



Tercer nivel interpretativo (GD): Comparación de las fichas buscando identificar conceptos de mayor nivel de generalidad: identificación de categorías de análisis saturadas. Apartado 8.4.3.

Figura 8.53. Proceso de interpretación de datos - GD



8.4.1. Primer nivel interpretativo (GD): transcripción de sucesos, interpretación de temas emergentes e identificación de categorías de análisis

Como ejemplo del primer nivel de interpretación del material registrado durante las sesiones de *Grupos de Discusión entre docentes e investigadora*, se presenta a continuación una extracción del cuaderno de campo en la que se expone el proceso por el cual, a partir del registro de distintos sucesos, se realizan las respectivas interpretaciones de “lo que está sucediendo” en cada una de ellas para llegar a identificar, posteriormente, las primeras categorías de análisis en este ámbito. La organización de este proceso se realiza aplicando la técnica de las “tres columnas” (observables, comentarios y análisis) que se incluye en el tratamiento global de datos realizado en esta investigación (véase apartado 8.1) a partir de los principios del Método Comparativo Constante según la propuesta que al respecto aporta Sirvent (2003).

8.4.1.1. En relación con emergentes surgidos durante los Grupos de Discusión – período de Observación No Participante (ONP)

La comunicación mantenida con los respectivos docentes durante todo el proceso estuvo acompañada de Entrevistas Dialogadas (EDd) y Grupos de Discusión (GD). En relación con estos últimos, la temática se centró en analizar las producciones escritas del alumnado desde la perspectiva psicogenética. Para ello, la investigadora propone al profesorado la realización de las siguientes **pruebas de escritura** con el fin de ser realizadas en el contexto de las aulas:

- Ser autor de sus propios textos.
- Copiar un texto sin intención comunicativa.
- Copiar un texto con intención comunicativa.
- Escribir un texto al dictado sin haber participado en su elaboración.
- Escribir un texto al dictado habiendo participado en su elaboración.

A modo de ejemplificación, para ser presentada en esta memoria de tesis, se selecciona, del conjunto de GD realizados respecto a esta temática, la

concreción de uno de ellos centrado en el análisis del seguimiento de las producciones escritas a partir de las cinco pruebas mencionadas (copia, dictado y escrito propio del alumnado con las variantes señaladas). Así, se selecciona el identificado con el número 1 por cuanto permite interpretar las ideas del profesorado a este respecto en el inicio del proceso de investigación.

La transcripción de lo sucedido en cada uno de estos GD se realiza atendiendo a las siguientes características de formato:

- Se identifica a los docentes participantes con la letra “D” seguida de un número (Dn).
- Se identifica a la investigadora con la abreviatura “Inv.”.

Se incorporan a continuación de las intervenciones de los docentes, entre corchetes y letra negrita, las interpretaciones que la investigadora hace de cada uno de los mismos.



Grupo de Discusión 1

Participan:

- **Docente 1 (D1).** Aporta al grupo de discusión las producciones escritas de las figuras G1.1 a G1.3
- **Docente 2 (D2).** Aporta al grupo de discusión las producciones escritas de las figuras G1.4 a G1.6
- **Docente 3 (D3).** Aporta al grupo de discusión las producciones escritas de las figuras G1.7 a G1.9

Coordina: Investigadora (Inv.)

Transcripción de un fragmento del GD 1

El GD se centra en el análisis de las producciones escritas que el propio grupo de docentes participantes ha realizado en el contexto de sus respectivas aulas. Se dispone de varios ejemplos de textos (desarrollados en situaciones de copia, dictado y escrito propio, acorde a lo establecido por la investigadora) y los participantes revisan en paralelo varios de ellos.

D1: *En esta copia (Figura 8.54) encuentro un nivel muy bueno.*

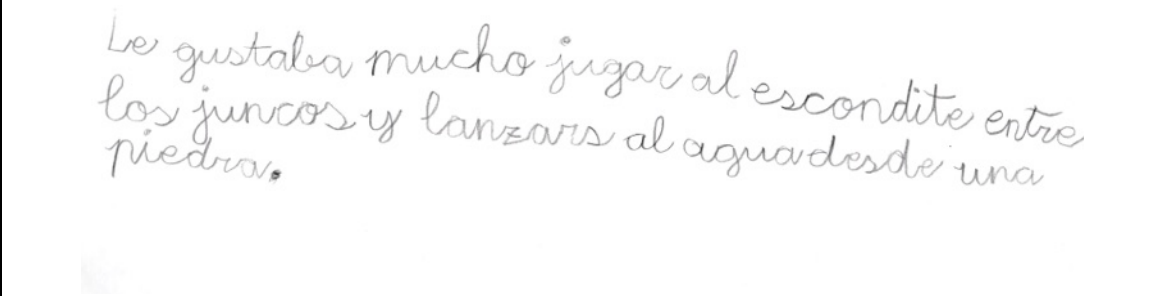

	
Transcripción literal: Le gustaba mucho jugar al escondite entre / los juncos y lanzars al aguadesde una / piedra.	 Transcripción normalizada: Le gustaba mucho jugar al escondite, entre juncos, y lanzarse al agua desde una piedra.

Figura 8.54. Producción escrita realizada a partir de una propuesta de copia de un texto de otro autor (1er. trimestre del primer curso. 2008-09)

- Inv.: ¿Nos podrías explicar en qué aspectos te estás fijando?
- D1: Claro, me estoy fijando en que une perfectamente las letras [**criterio de evaluación centrado en aspectos formales de la escritura - mecánica psicomotriz de la escritura**], el trazo es continuo, las letras son muy similares de tamaño, [se abunda en aspectos relacionados con la grafo-motricidad, la forma de la marca notacional empleada, el estilo caligráfico de perfeccionar la forma de la letra frente a otros posibles aspectos], apenas se tuerce en la línea y eso que no tiene pauta, me he animado a que los chicos escriban en un folio en blanco [**privilegia el uso de la pauta como manera habitual para escribir textos, valora aspectos mecánicos de la escritura, como la ejecución precisa de la psicomotricidad fina**].
- Inv.: ¿Cómo planteaste la escritura de este texto?
- D1: Yo escribí en la pizarra un pequeño fragmento, está sacado de una historia simpática sobre el sapo Genaro y, como es muy cortito, creo que ayuda más los chicos de primero [**considera que a esta edad sólo pueden escribir textos fáciles en cuanto a estructura gramatical se refiere**].
- Inv.: Habitualmente les planteas escribir o leer textos fáciles, ¿cuáles son tus criterios para elegirlos?
- D1: Normalmente son así de directos, si... Este que elegí me parece ideal porque presenta un vocabulario variado, pero antes de llegar a este nivel,

busco textos todavía más sencillos, que puedan contar una pequeña historia en una o dos oraciones [en el acercamiento a los textos parcializa el uso del lenguaje, privilegiando aspectos léxicos-gramaticales frente a semántico-pragmáticos].

- D2: *Yo también uso este tipo de materiales, en mi centro siempre hemos tirado de actividades similares [el tipo de propuesta se ubica fácilmente entre el repertorio de los docentes participantes, se refiere a esta práctica como algo habitual de las propuestas de primaria]. El que usé para hacer esta prueba de copia es muy sencillo también, [Figura 8.55] los he ido reuniendo a lo largo de los años..., a veces sacados de los libros de lectura, tipo cartillas, otras de cuentecitos cortos, con su texto en cursiva [el repertorio de materiales puede ser abundante pero permanece el mismo estilo de propuesta, copiar frases u oraciones, no textos con unidad de significado o en los que el alumnado haya participado para su elaboración].*

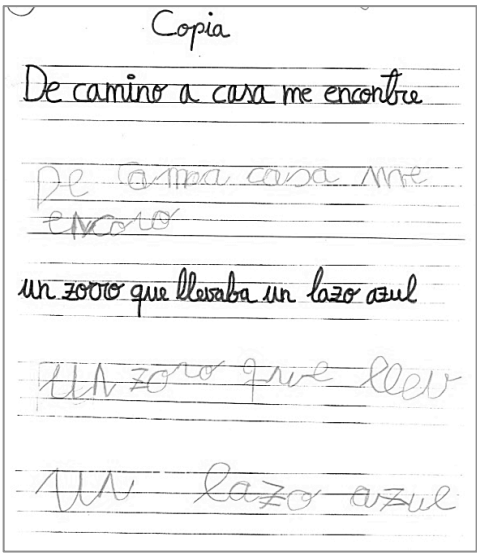

	
<p>Transcripción literal: De cama casa me / encoro un zoro que llev / un lazo azul</p>	<p> Transcripción normalizada: De camino a casa me encontré un zorro que llevaba un lazo azul</p>

Figura 8.55. Producción escrita basada en una propuesta de copia de un texto de otro autor (1er. trimestre del primer curso. 2008-09).

- Inv.: *Consideráis que en estos materiales ¿se presentan textos sociales o las propuestas se focalizan en frases u oraciones sueltas?*

- D2: *En general presentan frases u oraciones sencillas, más bien como descripciones de cosas, cualidades de objetos, estados de ánimo de algún personaje, niño, animal,...* **[no se aborda la lectura y la escritura de textos sociales, se entrena la composición de frases sencillas, sin especial aporte semántico].**
- Inv.: *¿Consideráis que el alumnado puede participar en la elaboración de los textos que se destinan a la copia?*
- D2: *Yo sí veo la ventaja, me parece muy interesante escribir así, pero también tienes que dar pautas para que los alumnos mejoren la letra* **[la pauta de escritura para realizar la grafía se antepone a la posibilidad de participar en la creación del texto a partir de las ideas de los niños].**
- Inv.: *Especifica un poco más, ¿consideras que una cosa va antes que otra, es decir, la forma de la letra antes que escribir un texto, o que se puede simultanear?*
- D2: *Justamente, me refiero a que aprender a hacer bien la letra puede llevar más tiempo, es lo primero* **[se reduce el aprendizaje de la lectura y la escritura a la ejecución grafo-motora de la marca notacional],** pero considero que tampoco está “reñido” con escribir algo por sí mismos, claro, también creo que depende de muchas otras cosas, del momento del año, de los conocimientos que tengan los niños **[considera que para escribir por sí mismo debe haber conocimiento convencional del sistema de escritura].**
- Inv.: *Entonces, ¿qué comentarías de lo que puede hacer este alumnado en sus textos?*
- D2: *Esta chica [Figura. 8.56] puede unir las letras* **[se prioriza la mecánica de la escritura],** yo creo que para dentro de un par de meses veré más cambios en la forma de la letra **[las expectativas del docente se centran en mejorar la grafía],** en general, mis chicos consiguen una letra muy buena al finalizar el curso **[se genera uniformidad en la enseñanza de la escritura a partir de la ejercitación de su mecánica].**
- *Pero claro, volviendo a esta chica, si dejo que escriba ella sola, no se entiende lo que quiere decir, ha copiado algo que no sé qué quiere decir... parece que quiere decir que “el zorro era (de) Pedro...”, bueno, es una*

posibilidad, pero no sabe seguir [no se considera relevante el texto propio si no se ajusta a la convencionalidad del código escrito, no se valoran los conocimientos primitivos del alumnado en relación con la conceptualización del sistema de escritura], además está muy inmadura, el dibujo que hace está muy primitivo [se ubican los signos de madurez cognitiva como alegatos que justifican la necesidad de mejorar aspectos de la grafo-motricidad en primeras instancias de la alfabetización inicial del alumnado].

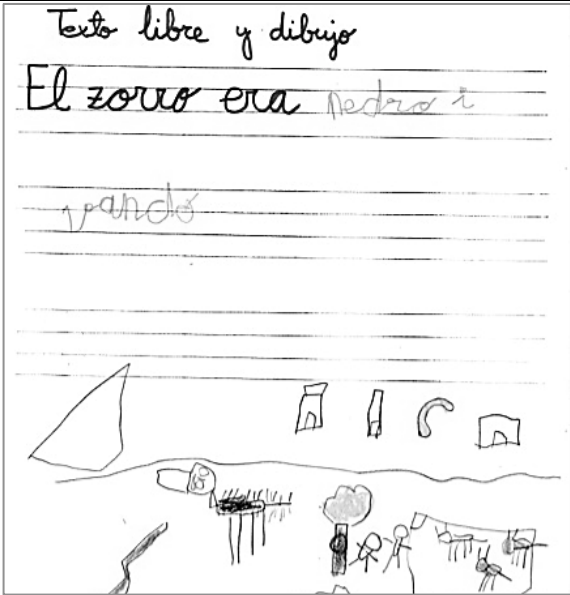

<p>Texto libre y dibujo</p> 	
<p>Transcripción literal: El zorro era pedro i vando</p>	 <p>Transcripción normalizada: El zorro era Pedro y ...</p>

Figura 8.56. Producción escrita de autoría propia (1er. Trimestre del primer curso. 2008-09)

- Inv.: *En tu caso –se pide participar a otra docente invitada-, vemos que los chicos han podido escribir en mayúscula, ¿nos puedes comentar tus ideas sobre este aspecto?*
- D3: *Pues yo he aprovechado esta situación, la de hacer una prueba escrita, para proponer a los niños escribir de otra manera, especialmente con alumnos que van más lentos en sus aprendizajes [relaciona el aprendizaje lento con la propuesta de enseñanza]. Yo les he dejado que escriban en mayúscula, el texto lo copié en la pizarra en mayúscula también –Figura 8.57.-, reconozco que, de vez en cuando, viene bien*

hacer este tipo de actividad, [inquietud por descubrir otras maneras de enseñar a los chicos más allá de la forma de la marca notacional] pero llevan mucho tiempo, o por lo menos, depende de cuánto sepan hacer los chicos por sí mismos.

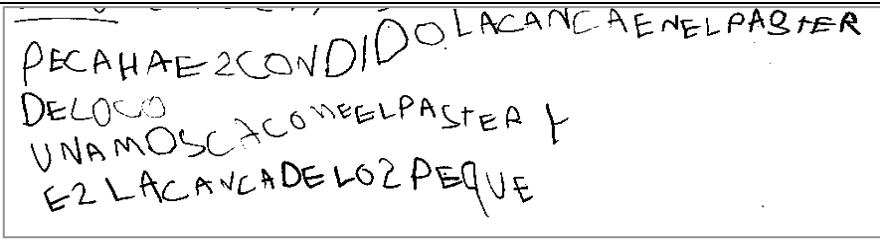

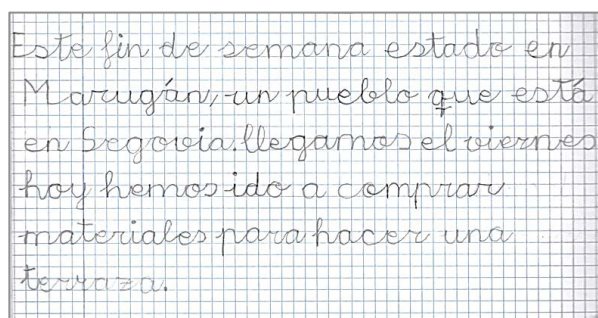
	
Transcripción literal: PECAHAESCONDIDOLACANCA ENELPASTER DELOCO UNAMOSCACOMEELPASTER ESLACANCADELOSPEQUE	 Transcripción normalizada: Pecas ha escondido la canica en el pastel de coco. Una mosca come pastel y...¡es una canica para los peques!

Figura 8.57. Producción escrita basada copiar pasivamente un texto de otro autor (1er. Trimestre del segundo curso. 2008-09).

- Inv.: *Entonces, ¿qué aspectos has considerado en esta producción escrita, concretamente, en la copia que presentas? Elegí un texto que trabaja el fonema /C/, también es muy sencillo, como comentan las compañeras [privilegia la elección de textos que enfatizan la repetición de determinados fonemas]. Este lo conocíamos de otras veces y me pareció interesante para allanar un poco la dificultad de escribir [se facilita la actividad de copiar el texto aludiendo a contenidos que resulten conocidos para el alumnado], creo que si uso textos con personajes infantiles puede ser más atractivo para los niños, les llamo más su atención [considera aspectos semánticos aisladamente, sin relacionarlos con situaciones de la pragmática].*
- Inv.: *¿Te has encontrado con alguna sorpresa al comprobar los conocimientos de tu alumnado?*
- D3: *La verdad es que me ha gustado mucho hacer esta actividad, aunque no me resulte fácil la parte en que deben escribir ellos solos [dificultad para organizar propuestas de escritura esperando respuestas distintas].*

- D2: *A mí también me parece complicado, porque me pidieron mucha ayuda, y con tantos a la vez... [falta de experiencia en ser autor de un texto propio y que llevan a la falta de autonomía del alumnado para concretarlas].*
- D3: *De hecho, he dedicado un par de días para la parte en que los chicos tienen que escribir ellos solos... muchos no sabían qué escribir [falta de experiencia en escribir por sí mismos y dificultad para organizar situaciones didácticas que propicien la creación de un contexto semántico para generar ideas], así que tuve que ir uno a uno para ayudarles, primero, a pensar lo que podían decir y, luego, les dictaba sus ideas..., lo corregíamos, algunos se pusieron muy nerviosos, eso no me lo esperaba, porque van muy bien en todo [resistencia a escribir del alumnado ante propuestas que requieren de su autonomía cognitiva para organizar un discurso].*
- Inv.: *¿Qué otros aspectos valoráis?*
- D1: *Mi alumno ha conseguido un nivel bastante bueno, yo lo valoro así, por lo menos –Figura 8.209-, porque ha sido capaz de contar, de forma muy ordenada, lo que hizo durante el fin de semana. Ahora bien, nosotros no hemos hecho esta actividad en la clase, por lo mismo que comentáis, yo se la pedí para hacer en casa... [se considera complicado realizar actividades que implican tomar decisiones sobre cómo escribir un texto propio sin apoyo fonético –dictado- o visual –copia-].*

**Transcripción literal:**

“Este fin de semana estado en / Marugán, un pueblo que está / en Segovia. Llegamos el viernes / hoy hemos ido a comprar materiales para hacer una terraza.

**Transcripción normalizada:**

“Este fin de semana he estado en Marugán, un pueblo que está en Segovia. Llegamos el viernes. Hoy hemos ido a comprar materiales para hacer una terraza”.

Figura 8.58. Producción escrita de autoría propia (1er. Trimestre del primer curso. 2008-09)

- Inv.: *¿Qué opináis acerca de leer los textos escritos por los niños en clase?*
- D2: *Me parece una buena práctica, pero ¿sí están mal escritos? Quizá no contribuye a su aprendizaje. Mi alumna, que aún no sabe las letras, o necesita mucha ayuda para saber qué letra va si no se la dictas... lo veo complicado [no se permite escribir con los propios conocimientos acerca del sistema de escritura hasta que el alumnado no alcanza una etapa convencional, tampoco compartir a nivel social las producciones escritas propias].*
- D1: *La verdad es que no sé, es posible, desde que lo hicimos, no hemos vuelto a revisarlo y no les he preguntado cómo lo resolvieron en casa, supongo que sí, porque siempre trae muy bien hechos los deberes, su familia está encima de él [responsabilidad de la familia en los aprendizajes infantiles].*
- D3: *El niño que ha escrito este texto –Figura 8.58- sabe poner todas las letras, pero estaba muy despistado y me exigió mucho tiempo estar con él, porque se negaba a escribir, hasta que le convencí [el alumnado se resiste a escribir cuando el docente espera que domine la convencionalidad del código escrito].*

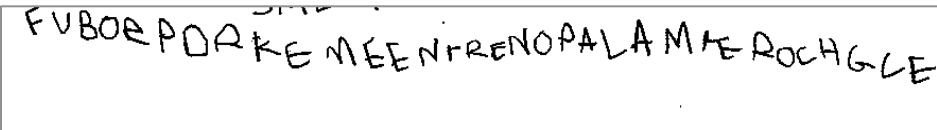

	
Transcripción literal: FUBORPORREMEENTRENO PALAMREROCHGCE	 Transcripción normalizada: (Me gusta el) fútbol porque me entreno para meter muchos goles.

Figura 8.59. Producción escrita de autoría propia (1er. Trimestre del primer curso. 2009-10)

Otras producciones escritas del alumnado aportadas por los docentes participantes en el GD 1

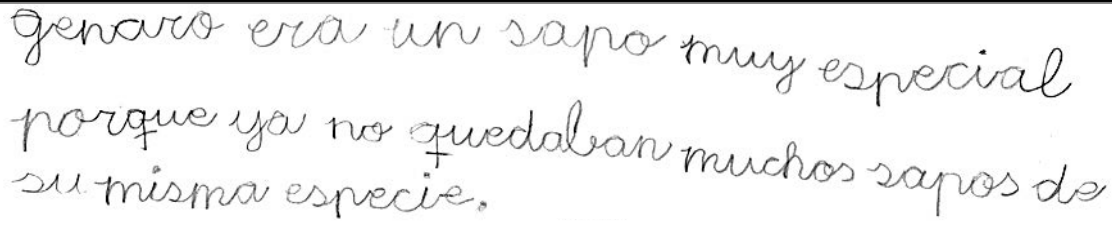

	
Transcripción literal: genaro era un sapo muy especial / porque ya no quedaban muchos sapos de / su misma especie.	 Transcripción normalizada: Genaro era un sapo muy especial porque ya no quedaban muchos sapos de su misma especie.

Figura 8.60. Producción escrita basada en escribir un texto al dictado (sin haber participado en su elaboración) (1er. Trimestre del primer curso. 2008-09).

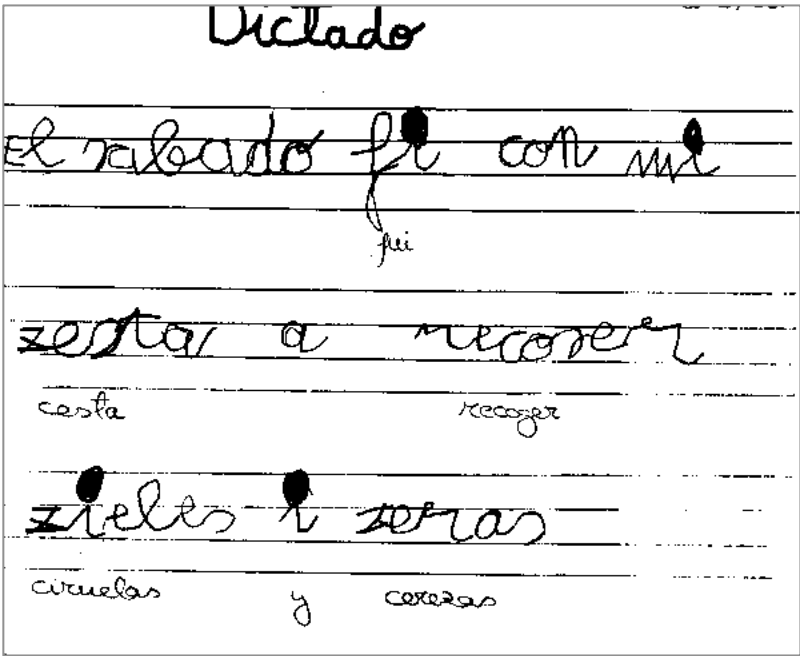

	
Transcripción literal: El sábado fi con mi zesta a regoger zieleles i zeras	 Transcripción normalizada: El sábado fui con mi cesta a recoger ciruelas y cerezas

Figura 8.61. Producción escrita basada en escribir un texto al dictado (sin haber participado en su elaboración) (1er. Trimestre del primer curso. 2008-09)

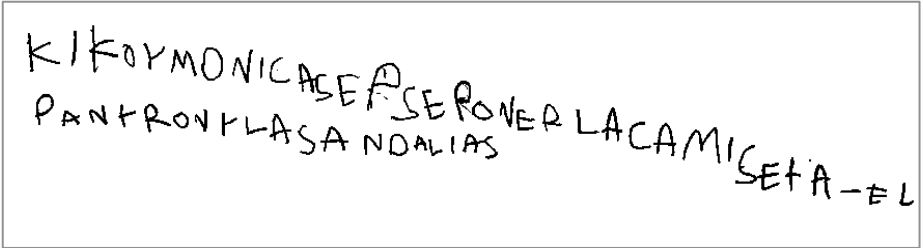

	
Transcripción literal: KIKOYMONICASEPSEPONER LACAMISETA-ELPANTRONPL ASANDALIAS	 Transcripción normalizada: Quico y Mónica se ponen la camiseta, el pantalón y las sandalias

Figura 8.62. Producción basada en la escritura un texto al dictado (sin haber participado en su elaboración) (1er. Trimestre del primer curso. 2009-10)

8.4.1.2. En relación con emergentes surgidos durante los Grupos de Discusión – período de Observación Participante (OP)

Acorde a lo expresado al inicio de este apartado, se concreta la realización de GD que propician el intercambio de ideas entre el profesorado y la investigadora respecto a los talleres de lectura y escritura desarrollados en la observación participante de este estudio. Del conjunto de GD organizados se seleccionan a modo de ejemplo para ser presentados en esta memoria de tesis los identificados como GD5, GD18 y GD28 por aportar información valiosa respecto a los objetivos de este estudio.

Para ello se presenta la transcripción de un fragmento de las interacciones desarrolladas en el contexto de los cuatro GD señalados, acompañando, a cada uno de ellos, la interpretación que la investigadora realiza al respecto.

Las siguientes extracciones del cuaderno de campo (véanse segmentos recogidos desde la Tabla 8.29 a la Tabla 8.31) reflejan los distintos aspectos intercambiados entre la investigadora y los docentes



Tabla 8.29 Observación no participante: segmento del cuaderno de campo - ejemplo GD5

FECHA: 26.11.2007 **ESCUELA Nº:** 4

PARTICIPANTES:

- Profesorado de 1º y 2º de E. P (D1 y D2)
- **Investigadora** (Inv.)
- **Miembro del grupo de investigación** (Eq)

Transcripción de las interacciones desarrolladas en el GD	1ª interpretación	Análisis de categorías
<p>D2: Desde mi punto de vista considero que en ocasiones se emplea mucho tiempo en hablar con los niños.</p> <p>Inv.: El tiempo dedicado a la oralidad en el contexto de las propuestas que se desarrollan tiene como objetivo generar un campo semántico de ideas que permita a cada niño apropiarse de un discurso propio. De este modo se propician pasos intermedios en la secuencia didáctica que posibilitan que</p>	<p>Los docentes no aportan valor al tiempo para planificar el discurso escrito en situaciones de diálogo grupal</p> <p>Se analiza la necesidad de hacer ajustes a la zona de desarrollo próximo del alumnado respecto a la</p>	<p>No se considera el proceso de planificación en la propuesta de lectura/escritura (acorde a lo registrado en la Observación Participante)</p> <p>Se potencia el uso auténtico del</p>

<p>todos se enfrenten al acto de escritura con algunas ideas al respecto de qué escribir. Además, se profundiza en la intención comunicativa de la propuesta.</p> <p>Eq: Partimos de la base de que todo el alumnado es capaz de resolver propuestas de oralidad, también de lectura y de escritura. Los que aún no han adquirido el código, necesitan más ayuda, pero aun así pueden participar de las mismas propuestas, sólo que resolviendo acorde a sus posibilidades.</p> <p>D1: Estos chicos míos me han sorprendido un poco, pues no esperaba que pudieran hablar como lo han hecho.</p>	<p>organización de ideas desde la oralidad para posibilitar el paso a lo escrito</p> <p>Se propician situaciones didácticas que puedan extenderse a lo largo de varios días</p> <p>Se señala una identidad distinta al alumnado centrada en su capacidad</p>	<p>lenguaje escrito en situaciones comunicativas</p> <p>Activación de un campo semántico para la generar ideas</p> <p>La oralidad como elemento que potencia la organización del discurso escrito (también para aquellos niños con dificultades en lo oral y/o con conocimientos primitivos del código escrito)</p>
<p>D1: Yo creo que se podrían hacer este tipo de propuestas, son muy agradables, me parecen muy positivas. Pero, nosotros no tenemos tiempo para este tipo de actividades.</p> <p>Inv.: Las actividades que realizamos implican una aproximación a los procesos cognitivos complejos que conlleva leer, escribir, conversar, tomar decisiones.... Evidentemente este aproximación conlleva tiempo, pero quizás podamos interpretarlo, más que cómo perdido, como empleado para el enriquecimiento del alumnado.</p> <p>D2: entiendo este planteamiento, y evidentemente lo comparto, pero, me preocupa dejar de lado aspectos del curriculum. El programa es muy amplio y los tiempos justos para abórdalo desde esa amplitud.</p> <p>Eq: El curriculum es el marco desde el cual se diseñan las propuestas de trabajo que traemos a los talleres, pero quizás la diferencia que queremos compartir con vosotros es un acercamiento a él desde una mirada más amplia. Propuestas que engloben distintas áreas curriculares entendiendo</p>	<p>El tiempo (o la ausencia de él) es empleado como justificación de un modelo metodológico</p> <p>Se interpreta cierta confusión por parte del profesorado en la forma de acceder al curriculum desde distintas perspectivas</p> <p>Las propuestas de taller potencian el desarrollo de operaciones mentales complejas que se consideran estrategias de aprendizaje de distintos aspectos curriculares</p> <p>El lenguaje como herramienta transversal de conocimientos</p>	<p>Los docentes interpretan las prácticas sociales de lectura y escritura como actividades fuera del curriculum escolar (acorde a lo registrado en la observación no participante)</p> <p>Lenguaje como herramienta de acceso al conocimiento de todas las áreas curriculares</p> <p>Prácticas sociales de lectura y escritura que propician el desarrollo de operaciones mentales complejas</p>

que el lenguaje escrito es transversal a todas ellas.		
<p>Eq: Los chicos necesitan ayuda para fonetizar, muchos de los niños identificados con problemas de aprendizaje tienen un nivel de escritura donde escriben una letra por golpe fónico. Cuando le dictas es capaz de ver muchas más letras de la unidad silábica, sin embargo, cuando escribe sin ayuda fonética, une letras sin correspondencia sonora.</p> <p>D1: Lo que normalmente realizamos son ejercicios de trazado de letras y combinación de sílabas hasta aprender a formar palabras. Cuando vemos que los chicos ya lo van cogiendo, hacemos dictados y salen adelante muy bien. Sin embargo, estos chicos, ni siquiera llegan a ese nivel. Es normal que escriban así, no saben escribir.</p> <p>D2: A mí, al hilo de lo que estáis comentando, me ha llamado la atención que los alumnos buenos no querían escribir, como que les costaba.</p> <p>Inv.: Nosotros hemos observado una circunstancia similar. Nuestra interpretación es que reclamaba la seguridad de la copia. En repetidas ocasiones nos han preguntado si vamos a escribir en la pizarra lo que tienen que copiar.</p> <p>D2: Es que si no se copia en la pizarra es muy difícil resolver la actividad que proponéis.</p> <p>Eq: Partimos de la base de que todos pueden participar desde su nivel de concreción. No obstante el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere diversificar las propuestas: leer y escribir con diferentes motivos, diversos destinatarios, distintos tipos de textos... Ser, al fin, usuarios del lenguaje en contextos comunicativos posibilitando que cada uno desarrolle su competencia en comunicación lingüística desde un sentimiento de que ellos "pueden". Nos preocupa que se acostumbren a tener siempre un modelo dado por otros para reproducir</p>	<p>El alumnado evaluado por el equipo de investigación con niveles silábicos (una grafía por sílaba) es identificado por su profesorado como problemático con este aprendizaje.</p> <p>El docente considera que el alumnado con problemas no puede emplear sus conocimientos primitivos respecto del sistema de escritura para escribir un texto propio. No se considera la zona de desarrollo próximo del alumnado</p> <p>El alumnado sin dificultades no resuelve producciones escritas propias según lo esperado por el docente</p> <p>Búsqueda de seguridad en las propuestas de copia en el alumnado no identificado como problemático</p> <p>Se propone amplificar el tipo de propuestas que resuelve el alumnado.</p> <p>Diversificación de prácticas lectoras y escritoras desde un contexto comunicativo</p> <p>Consideración del lenguaje desde todos los ámbitos implicados y no sólo desde el principio alfabético en el contexto de taller</p>	<p>Los problemas del alumnado identificado por el profesorado con dificultades organizan su escritura desde hipótesis primitivas (<i>acorde a lo registrado en la observación no participante</i>)</p> <p>Se consideran, en el contexto de taller, actuaciones de mejora textual en el zona de desarrollo próximo del alumnado</p> <p>Evitación de producciones propias antes de adquirir etapa alfabética convencional</p> <p>Resistencia para escribir un texto propio (no copia) en alumnado identificado sin dificultades (auto-regulación emocional)</p> <p>Diversificación de propuestas de lectura y escritura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado</p> <p>Se interpretan las tonalidades emocionales en el proceso de aprendizaje de</p>

en su cuaderno pues el lenguaje implica otros muchos aspectos que son importantes de abordar desde las primeras edades.		cada alumno
---	--	--------------------



Tabla 8.30. Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo GD18

FECHA: 10.3.2008. **ESCUELA Nº 6**

PARTICIPANTES:

- Profesorado de 1º y 2º de E. P (D1 y D2)
- Investigadora (Inv.)
- Miembro del grupo de investigación (Eq)

Transcripción de las interacciones desarrolladas en el GD	1ª interpretación	Análisis de categorías
<p>D1: No entiendo cómo, en el caso específico de algunos niños, siguen sin ser capaces de retener algunas letras que hemos repasado una y otra vez.</p> <p>Inv.: Nuestra interpretación de ese caso es que se trata de alumnos que aún se encuentran en etapas más primitivas del sistema de escritura. Pueden organizar el escrito desde etapas silábicas en las que escribe una letra por cada golpe de voz. Pero, incluso en ese caso percibimos cierta evolución en su modo de resolver. En algunos casos ya va poniendo varias letras para cubrir los espacios de la sílaba.</p> <p>Eq: Los chicos están desarrollando sus capacidades para hacer correspondencias entre la grafía y el sonido.</p> <p>PC: Las propuestas de lectura y escritura que planteáis son muy interesantes, pero cómo hacéis para que los chicos progresen de un nivel a otro.</p> <p>Inv.: En la medida en que los chicos tienen oportunidad de participar de verdaderos actos de escritura, esto es, de actos donde se requiere tener una intención para escribir, o en los que se</p>	<p>Los docentes interpretan el error cognitivo como equivocaciones</p> <p>Las propuestas de taller se organizan asumiendo que los errores cognitivos se entienden como parte de un proceso. Responden a las etapas reveladas por las investigaciones psicogenéticas del sistema de escritura acerca de cómo aprendemos el código escrito</p> <p>En el seguimiento de las producciones escritas se registra evolución en las capacidades del alumnado, fundamentalmente en lo relacionado con el proceso de conceptualización del sistema de escritura</p> <p>El docente muestra preocupación por generar resultados de aprendizaje sin tener en</p>	<p>Los docentes no consideran la psicogénesis del proceso de aprendizaje no incorporando los errores cognitivos propios de este proceso (<i>acorde a lo registrado en la observación no participante</i>)</p> <p>Consideración, en contexto de taller, de los errores cognitivos del alumnado en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito</p> <p>Generación de conflictos cognitivos para avanzar en las hipótesis primitivas acerca de cómo escribir</p>

<p>involucra al alumno para pensar qué escribir, u organizar mínimamente las ideas... se ponen en cuestión sus hipótesis para escribir, se generan conflictos.</p> <p>PC: Pero si no les corriges, cómo van a aprender.</p> <p>Eq: Evidentemente para aprender el lenguaje es necesario escribir y analizar lo escrito. No sirve con “dejar” que los chicos escriban como saben y nosotros no confrontarles con su modo de resolver a fin de ayudarles a mejorar y avanzar en las distintas capacidades implicadas en el uso de la cultura escrita. Interpretamos como imprescindibles la activación de procesos de mejora textual en el aula.</p>	<p>cuenta los procesos</p> <p>Aprendizajes procesuales acerca del sistema de escritura basados en hipótesis que se contrastan sobre la práctica escritora. El conflicto cognitivo como motor del aprendizaje.</p> <p>Intervenir apoyando los aprendizajes primitivos del alumnado, distinguiendo los contextos de ayuda y de autonomía.</p> <p>Situaciones de uso contextualizado del lenguaje escrito combinado con otros de análisis del mismo</p>	<p>Uso contextualizado del lenguaje escrito y activación de procesos de mejora textual</p> <p>Consideración de las etapas de conceptualización del sistema de escritura Procesos de autorregulación cognitiva y emocional</p> <p>Generación de prácticas sociales para organizar procesos metalingüísticos</p>
<p>Inv.: Consideramos que algunos alumnos presentan problemas relacionados con bloqueos de carácter emocional que inhiben el pensamiento en muchos casos. Se encuentran muy tensos, muchas veces pendientes de la forma de la letra, casi exclusivamente. Cuando les decimos que pueden prescindir por una hora de esta obligación, suelen reaccionar después de un tiempo. Ahora bien, necesitan mucha ayuda para pensar algo por sí mismos.</p> <p>Eq: No obstante, llama la atención que el bloqueo suele estar presente no sólo en estos alumnos que hacemos seguimiento sino en otros que no muestran aparentemente problemas en sus aprendizajes.</p> <p>D1: Me interesa mucho saber si lo que estamos haciendo tiene que ver con esos bloqueos a los que te refieres.</p> <p>Eq: Las propuestas planteadas activan muchas capacidades en simultáneo. Pero fundamentalmente invitan al alumnado a pensar por sí mismo.</p>	<p>El repertorio del alumnado para resolver actos de lectura o escritura está inhibido por su percepción como escritor, de forma que tiende al bloqueo emocional</p> <p>La insistencia en aspectos como la forma de la letra traban mucho otros aprendizajes fundamentales. Se pierde capacidad para tomar decisiones de forma autónoma.</p> <p>El bloqueo emocional surge en el alumnado que no está identificado como problemático cuando se enfrenta a escribir textos con cierta autonomía</p> <p>Se plantea la complejidad en el diseño de propuestas de</p>	<p>Las tonalidades afectivas cruzan los aprendizajes</p> <p>Búsqueda de alternativas para mejorar la identidad lectora y escritora en el alumnado</p> <p>Dificultades para no corregir los errores del alumnado en forma inmediata</p> <p>Conciencia acerca de las consecuencias negativas sobre la identidad del alumnado</p> <p>Reconocimiento del carácter mediador</p>

<p>Evidentemente, estos chicos que comentamos esperan la copia o el dictado para poder resolver el acto de escritura. Sin embargo, vemos que hay chicos que salen adelante, se están animando a escribir con sus conocimientos más primitivos.</p> <p>PC: Pero, cuando están bloqueados, ¿es bueno dictarles? Aunque hagan otro tipo de letra.</p> <p>Inv.: Deben poder sentir que pueden, y, para ello, es más conveniente aprovechar alguna de sus ideas que introducir una que no es suya.</p>	<p>lectura, para activar más conocimientos interrelacionados. La dependencia del alumno traba los nuevos aprendizajes, pero se percibe evolución.</p> <p>Se apela al sentido de hacer capaz al alumnado para que éste confíe más en sus posibilidades, logre más seguridad.</p>	<p>de las estrategias metodológicas y los criterios de evaluación para mediar en los procesos de dependencia</p> <p>Promoción de ambientes de aprendizaje que no se organicen exclusivamente para criterios de uniformidad</p>
---	---	--



Tabla 8.31. Observación no participante: segmento del cuaderno de campo – ejemplo GD28

FECHA: 19.05.2010. **ESCUELA Nº 13**

PARTICIPANTES:

Equipo educativo de la escuela:

- Profesorado de 1º y 2º de E. Primaria Docentes D1 y D2
- Profesora de Compensatoria (PC)
- Investigadora (Inv.)
- Miembro del grupo de investigación (Eq)

Transcripción de las interacciones desarrolladas en el GD	1ª interpretación	Análisis de categorías
<p>PC: ¿Cómo se puede corregir a los niños? es complicado con la cantidad que hay en las aulas y las dificultades que muchos muestran en el lenguaje escrito.</p> <p>Inv.: Nos parece muy interesante la duda que planteas pero nos gustaría que profundizáramos en qué aspectos del lenguaje incorporarías en esa “corrección”.</p> <p>PC: Fundamentalmente las faltas ortográficas, la organización del texto en el espacio, que se entienda al fin y al cabo porque muchos ni se entiende.</p> <p>D2: Sí, es que hay muchos chicos que tienen muchísimas faltas hasta el punto que no se puede entender el texto.</p> <p>Eq: Evidentemente la corrección ortográfica</p>	<p>Se identifica la dificultad de corregir de manera individual el texto producido por cada alumno</p> <p>El profesorado no reconoce los errores típicos del proceso de aprendizaje lector y escritor</p> <p>El profesorado identifica algunos aspectos formales del lenguaje en el proceso de revisión sin incorporar otros</p>	<p>Incorporación de los errores típicos del alumnado en el proceso de aprendizaje lector y escritor en el proceso de revisión textual</p> <p>Elaboración de borradores textuales en la producción escrita</p> <p>Mejora textual, a partir de uso contextualizado del lenguaje, como eje</p>

<p>es un aspecto propio del lenguaje y es importante revisar, analizar y mejorar. Pero las propuestas de escritura o lectura implican muchos pasos intermedios y activan distintos aspectos lingüísticos y pragmáticos que requieren usar conocimientos de distinta índole en simultáneo y es importante que estos distintos aspectos del lenguaje se revisen, independientemente de los conocimientos primitivos que exprese el alumnado en cada caso.</p>	<p>aspectos como la coherencia y cohesión</p>	<p>que posibilita su análisis y su apropiación</p>
<p>D1: A mí no me da tiempo a hacer una revisión de todo, llego a las faltas de ortografía pues tienen que aprender a diferenciar las distintas reglas en ese campo.</p>	<p>Se identifican en los talleres de lectura y escritura desarrollados distintos modos de revisión textual que atienden a distintos aspectos del lenguaje</p>	<p>Edición textual de producciones que tengan sentido social</p>
<p>Inv.: Las intervenciones se orientan en muchos casos a darles seguridad sobre los propios conocimientos, no en eliminarnos. En el caso de la revisión valoramos distintos modos de hacer. Combinamos propuestas de mejora individual, en pareja o gran grupo; teniendo en cuenta que lo más importante es buscar intenciones para aproximarse a un texto propio de cara a mejorarlos. Por ello, habrá producciones que son notas personales que no requieren de una mejora textual y otras son producciones públicas que es importante elaborar varios borradores textuales hasta llegar al definitivo.</p>	<p>Diferencia entre corrección y mejora textual</p>	<p>Docente como mediador entre los niveles de resolución textual del alumnado y la convencionalidad de los aprendizajes lectores y escritores</p>
<p>Eq: Además de estos comentarios creo que estamos pasando por encima de un aspecto importante. La diferencia entre corrección y mejora que se centra, fundamentalmente en la participación que hace el alumnado en la confrontación con su propio texto en cada caso. En el primero de ellos otro experto informa de las cuestiones a revisar. En el segundo de los casos se interviene confrontando cognitivamente a cada niño con respecto a sus propias concreciones textuales.</p>	<p>Activación de sucesivos borradores textuales en el proceso de escritura de un texto propio</p>	<p>Conflicto cognitivo como estrategia de intervención didáctica</p>
	<p>Edición textual como elemento que da sentido a la revisión textual</p>	<p>Variedad de agrupamientos en las propuestas orientadas a la reflexión lingüística</p>
	<p>Procesos de revisión textual como instancias distintas de los procesos de corrección en función del lugar que ocupa el docente en cada caso (informar de errores o mejorar con el alumno)</p>	<p>Posibilidad de organizar procesos de mejora textual con la participación del alumno</p>

8.4.2. Segundo nivel interpretativo (GD): identificación de temas recurrentes a partir del análisis de las actegorías emergentes en el trabajo de campo: fichado temático

Avanzando en el proceso interpretativo que propone el *Método Comparativo Constante*, se aborda en este apartado, de acuerdo con el proceso reflejado en la Tabla 8.1, un testimonio correspondiente al segundo nivel de análisis relacionado con la interacción registrada durante los *Grupos de Discusión* (GD) entre docentes e investigadora (véase apartado 6.5.1.4), incluyendo la participación externa por parte de un integrante del Grupo de Investigación al que pertenece la investigadora. Se trata de **identificar categorías de análisis y sus propiedades**. Para ello se recurre a la estrategia de **fichado sobre la base de los temas recurrentes, es decir, recortes de información que presentan una unidad de sentido**. Se trata de escritura de pequeños “memos” o fichas en los que se registran los avances de la investigación en términos de teoría.

Se presenta un ejemplo que contiene un conjunto de fichas en las que se establecen conexiones entre los temas que resultan recurrentes en los contextos de GD respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura por parte del alumnado de la muestra.



Muestreo de “fichas” que integran temas recurrentes en el contexto de los grupos de discusión



Ficha 1. Las **estrategias metodológicas** y los **criterios de evaluación** asumidos por la investigadora se han retroalimentado atendiendo al nivel de desarrollo de la **autonomía** que presentaba el alumnado para participar en prácticas sociales de lectura y escritura. Dichas propuestas han ofrecido un abanico amplio de posibilidades para usar el lenguaje con sentido real, realista o imaginario.

A este respecto, el análisis de las evidencias empíricas relacionadas con los procesos de **construcción de la autonomía** que presenta el alumnado para resolver actos de lectura, escritura y conversación **reflejan distintos niveles de dependencia**. Así pues, durante los momentos de presentación de la propuesta didáctica se han registrado situaciones de desconocimiento, bloqueo, argumentos pobres, de tal manera que la investigadora ha activado estrategias metodológicas para acercarse lo más posible a las ideas concretas que presentaba el alumno con el fin redefinirlas, recrearlas, incrementar conexiones, darles mayor significado...; también, para establecer límites en los casos en que se generaban situaciones de distracción o desubicación por falta de regulación de su comportamiento.

Ante la falta de costumbre en participar de propuestas de presentación, por ejemplo, a partir de procesos de lectura comentada, en los que se van para introducir determinados temas de trabajo a medida que se comparte la lectura de un texto... se detectaron dudas de este tipo por parte del alumnado:



[Niño]: “¿Cuándo comenzamos a trabajar?” (OP)



[Niño]: “¿Qué vamos a hacer después?” (OP)

[Niño]: “¿Por qué tenemos que estar así?” (OP)

Los relatos incipientes del alumnado para participar, narrando sus ideas, experiencias... con relación a los temas expuestos, a veces no han guardado relación con la propuesta. Sin embargo, a medida que experimentaban confianza

para plantear sus modos de pensar, o sus vivencias (por ser pertinentes o tener cabida), **se observaba mayor precisión en la explicación de sus ideas, más ganas de explayarse pues, de alguna manera, esta experiencia repercutía sobre su propia autopercepción como lector y escritor.** En estos casos, dependiendo del nivel de confianza que presentara el alumnado con dificultades para animarse a participar, se activaban **estrategias metodológicas por parte de la investigadora para apoyar al máximo las incipientes ideas formuladas por el alumno** (a pesar de que en ocasiones, apenas han guardado relación con la propuesta inicial); de esta manera, se ha privilegiado la generación de mayor confianza en el alumno. Como ejemplo de estas intervenciones se presentan las siguientes evidencias empíricas:



[Inv.]: *“Estamos muy contentos porque hoy te hayas animado a hablar, nos gusta que también participes”*



[Inv.]: *“Eso que escuché, que dijiste, en bajito, es un dato muy interesante y a nadie se le había ocurrido, nos los dices con voz un poco más alta”*

[Inv.]: *“Fijaos todo lo que ya se anima nuestro compañero, cada vez que tengas una idea, cuéntanosla, seguro que es muy apropiada”*

[Inv.]: *“¿Te animas a escribir en la pizarra lo que acabas de decir? puedes escribir a tu manera, como sabemos; yo te ayudo a pensar si no recuerdas algo”*

Cuando el alumnado ha **intervenido sin autocontrol**, realizando comentarios en forma arbitraria, confundiendo la situación relajada de detenerse a conversar acerca de algo con una situación informal o carente de autocontrol, que pudiera dar lugar a la risa del grupo o al ensimismamiento con asuntos distintos a los acordados, etc. En estos comentarios, la investigadora actuaba poniendo límites para ayudar al alumnado a ubicarse en que participaba. En este sentido, se han registrado intervenciones del tipo:



[Inv.]: “Nos damos cuenta de que participas diciendo cosas para provocar la risa y te estás confundiendo todo el tiempo; ahora no es el momento de divertirnos de esta manera, cómo vas hacer, ¿necesitas que te controle yo o puedes hacerlo por ti mismo?” (OP)



[Inv.]: “Piensa algo relacionado con lo que estamos diciendo, pues no estamos hablando de eso. Podremos hablar de ese otro comentario en otro momento” (OP)

[Inv.]: “Si ahora quieres participar, cosa que esperamos, debes estar atento a los comentarios que van diciendo entre unos y otros, para incluirte, aportando tus ideas también” (OP)

[Inv.]: “Todos decimos cosas sobre este tema, cuéntanos tu también para escuchar tus ideas, pues también son importantes, no sirve que te pongas a pintar, o a completar tus deberes, o a mirar los juguetes que guardas en tu estuche... pues nos estamos dando cuenta de que estás distraído” (OP)

[Inv.]: “Para hablar es necesario que pidamos palabra en caso de que no nos demos cuenta de cuándo intervenir porque no podemos hablar todos a la vez, hace falta escucharse y saber sobre qué temas hablamos cada vez para no decir cosas que no corresponden” (OP)

Las intervenciones de la investigadora se han centrado, por tanto, en **establecer límites con el fin de hacer consciente la necesidad de autorregularse**, para descubrirse participando desde un rol diferente al habitual –el revoltoso, el problemático...-, aportando aspectos de sí mismo más coherentes y responsables con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura desde un plano que retroalimenta su sentimiento de capacidad.



Ficha 2. Las **estrategias de intervención** activadas por la investigadora han permitido **acercarse a las ideas del alumnado para incrementar su participación a medida que transcurrían las sesiones**. Esta inclusión, no sólo favorece el incremento de la participación del alumnado en todos los momentos que contempla la propuesta, sino que **revierte en el desarrollo de su capacidad para desarrollar procesos de coherencia** y, por tanto, en la calidad de las producciones escritas pues se activan campos semánticos que, a modo

de recursos, se presentan ante el alumnado para ofrecer riqueza en sus producciones escritas. Frente a estas situaciones, los docentes se involucran argumentando la necesidad de generar espacios como tales, sin embargo, no los vinculan con la posibilidad de ayudar a generar ideas propias en el alumnado pues, sus propuestas didácticas dependen de consignas cerradas que no requieren más que la ejecución por parte de los niños. A continuación se presentan algunos diálogos generados entre la investigadora y los docentes:



[Docente]: *“Estos talleres están muy bien, sobre todo porque ayudan a los chicos a escribir y a leer de otra manera; me gusta cuando les pedís que piensen sus ideas... eso les ayuda a aprender a hablar en público. Tendríamos que tener actividades de este tipo más a menudo”* (GD)



[Docente]: *“Me desconcierta bastante que no les corrijáis o que habléis con ellos durante tanto tiempo. Si no les enseñás primero las letras que tienen que aprender, ¿cuándo lo aprenden?”* (GD)

[Docente]: *“Yo no podría atender tantos comentarios, es un poco abrumador. Además, estos chicos no saben lo que es conversar, todos quieren hablar”* (GD)

[Docente]: *“Eso me gustaría hacerlo a mi también, pero no tengo tiempo, he de dar el libro de texto”* (GD)

En su conjunto, se puede apreciar cómo se valoran estas circunstancias (hablar con el alumnado, dedicar tiempo a escuchar sus propuestas, o sus ideas, gestionar las intervenciones de los alumnos...) sin embargo, desde su punto de vista, no se considera necesario emplear tiempo con el alumnado a este nivel pues, aparentemente, para desarrollar las propuestas del libro de texto, o los ejercicios metalingüísticos (mostrar letras, ejercitar trazos, etc.), se puede prescindir de dicha participación.



Ficha 3. En los **momentos de planificación** de la escritura, se ha observado una tendencia de escenas en las que el alumnado **desconocía cómo usar determinados textos escritos**, de tal manera, que la **exploración acerca de las características del texto elegido para escribir resultaba muy dirigido por parte de la investigadora**, con el fin de avanzar hacia el proceso de

construcción del texto propio (después de un mínimo acuerdo con el grupo sobre cómo proceder); sin embargo, a pesar de ello, el alumnado ha podido recrear los textos a su manera, ajustándose a las características de los mismos en la medida de lo posible, o indagando sus posibilidades acorde a las ideas que quería transmitir, como se puede observar en las muestras documentales del alumno N21-Núcleo6 (véase en anexo). Se trata de un niño muy capaz que, a pesar de estar identificado por su docente como un alumno con problemas de control motriz de la grafo-motricidad fina, resuelve ágilmente la escritura de los textos. En el ejemplo seleccionado, se enfrenta a la escritura de un cómic basado en la historia que narra el cuento popular *El lobo y los siete cabritillos*; de igual manera, resuelve otros tipos de texto a los que se ha enfrentado, como por ejemplo, a una entrevista para indagar los materiales con que se realiza la maqueta de una ciudad en miniatura. El seguimiento completo de este alumno puede realizarse en el correspondiente análisis documental, ubicándose en este apartado dos muestras.

Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)




Fecha: 19.01.2010

Transcripción literal:











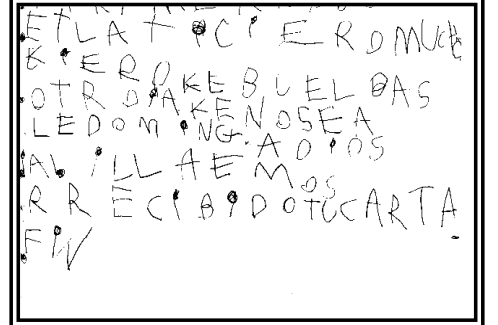
OSATBETIDEESO /
 SIELLOBOESMALO / QE AMAMA ES
 ELOBO / SI / EXACTO


**Transcripción normalizada:**

Os advertí de eso / si el
 lobo es malo / quien llama es el
 lobo / si / exacto.

<p>Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)</p> <div data-bbox="486 327 1233 705"> </div> <p>Fecha: 02.03.2010</p>	
<p>Transcripción literal: Entrevista ¿cómo se bombea el agua de la cascada? ¿cómo se simula el fuego? / ¿las casas se hacen de cartón? /</p>	<p> Transcripción normalizada: Entrevista ¿Cómo se bombea el agua de la cascada? / ¿Cómo se simula el fuego? ¿Las casas se hacen de cartón?</p>

En los casos en que la investigadora ha intervenido para ayudar a resolver las situaciones de bloqueo que presentaba el alumnado, se ha apoyado en preguntas reflexivas del siguiente tipo (se acompañan extracciones del trabajo de campo que corresponden con las intervenciones –cuaderno de campo y muestra de seguimiento de producción escrita aportada por el alumnado de la muestra-):

	<p>[Inv.]: “En el caso de que nos quisiéramos comunicar con este personaje, ¿cómo podríamos resolverlo? Quizá, le escribimos una carta para explicarle nuestras ideas, ¿cómo la empezaríamos?, ¿qué ideas se os ocurren?... podríamos empezar presentándonos, o saludando, o explicando el motivo que nos conduce a comunicarnos con este personaje...” (OP)</p>	 <p>Extracción de trabajo de campo (N16-Núcleo1)</p> <p> Transcripción normalizada: Hola amigo: te felicito...</p>
	<p>[Inv.]: “Hagamos un listado para escribir los ingredientes de esta receta y después expliquemos cómo cocinamos la mezcla, recordemos cómo se escribe pues, si es un listado, debemos evitar escribir todo seguido, en la misma línea...” (OP)</p>	 <p>Extracción de trabajo de campo (N1-Núcleo1)</p> <p> Transcripción normalizada: Tortilla de patatas. Lo bates con un...</p>
	<p>[Inv.]: “Volvemos a contar el cuento a nuestra manera; es importante comenzar de una manera especial, como se hace en los cuentos... ¿nos inventamos nuestras propias maneras, o preferís recordar las que se usan normalmente en los cuentos?” (OP)</p>	 <p>Extracción de trabajo de campo (N16-Núcleo1)</p> <p> Transcripción normalizada: Había una vez un pastorcillo....</p>
	<p>[Inv.]: “No podemos escribir siempre la palabra “fin” al final de nuestro trabajo; en la carta que estamos escribiendo, se pueden utilizar otro tipo de palabras para indicar, igualmente, que ya la hemos finalizado, se trata, por ejemplo, de palabras que usamos para despedirnos” (OP)</p>	

		 Transcripción normalizada: Estela te quiero mucho / quiero que vuelvas / otro día que no sea / el domingo adiós. / (Ya hemos) recibido tu carta. Fin.
--	--	---



Ficha 4. Durante los momentos de **producción escrita y revisión textual**, considerando el estado de inhibición o desinhibición emocional que ha presentado el alumno respecto a cuándo y cómo tomar iniciativa para leer, escribir, conversar... se puede establecer relación entre su pasividad y/o evasión hacia la escritura y la falta de concreción de ideas durante los momentos de producción. Estas situaciones han requerido mediar con procesos de dictado por parte de la investigadora que ayudaran al alumnado a encaminar, mínimamente, alguna idea desde la cual poder resolver la escritura con cierta independencia, por ejemplo: haciendo uso de sus conocimientos (cuestión que le traba bastante al no sentirse autorizado para usarlos) o de las ideas que puede escribir después de los procesos de conversación generados en instancias anteriores de planteamiento del tema. En este sentido, la investigadora ha registrado situaciones en que el alumnado, **a medida que experimenta mayor confianza en sí mismo, ha vencido más fácilmente sus procesos de bloqueo.** Un ejemplo de esta situación puede verse en las muestras documentales del alumno N16-Núcleo 1 (véase Anexo), quien evoluciona en su escritura, pasando de un estado recluso por completo en el dibujo a otro en que se anima a resolver la escritura de su propio texto escrito (muestras documentales de inicio y final de curso).

Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)

TÍTULO DEL CÓMIC:
AUTOR:

Fecha: 22.10.2008

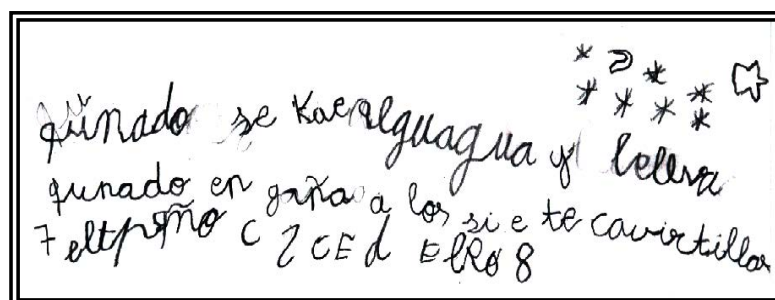
Transcripción literal:

--

Transcripción normalizada:

--

Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)



Fecha: 27.05.2009

Transcripción literal:

Quimado se kaealagua y leleva
qunado en gña a los siete
cabritillos 7 eltpsño c s cEd Ello 8



Transcripción normalizada:

Cuando se cae al agua y
lleva ... cuando engaña a los
siete cabritillos.... El pequeño se
esconce en el reloj

El siguiente tipo de estrategias de intervención encaminadas a proyectar la identidad escritora y lectora del alumnado con más dificultades son las siguientes:



[Inv.]: “Escribe esa palabra aquí, con las letras que sabes, en la pizarra”
“Yo comienzo y me ayudáis a seguir, iré escribiendo todo lo que me vayáis diciendo... pensamos juntos cómo es mejor hacerlo. Después seguiréis vosotros...” (OP)

Intervenciones como las recién presentadas, han favorecido que el alumnado más bloqueado o que presentaba mayor dependencia para enfrentarse a la escritura por sí mismo (debiendo recordar ideas planteadas en el gran grupo, o resistiéndose a escribir por temor a confundirse...) resolviera dichos procesos de resistencia mediante un tipo de ayuda basada en la cercanía y acompañamiento por parte de la investigadora. Estos procesos pueden presentarse muy resistentes. Finalmente se ha registrado cómo el alumno cede al bloqueo disfrutando con la indagación, recreando ideas por sí mismo... es decir, deja de presentarse tenso en los momentos en que se enfrenta por sí mismo a la escritura y a la lectura. Los seguimientos longitudinales de las producciones escritas del alumnado, han permitido que la investigadora compartir con los docentes evoluciones sorprendentes de alumnos que apenas podían articular palabra por la inestabilidad emocional con la que se enfrentaban a los actos de lectura, escritura y oralidad, analizando la traba que suponía, para la mayoría de los casos, la auto exigencia de conocer la convencionalidad del código escrito cuando sus situaciones presentaban etapas de conceptualización del sistema de escritura muy alejadas a dicha convencionalidad.



Ficha 5. En los contextos de entrevistas dialogadas y de grupos de discusión con los docentes se ha reiterado el **interés del profesorado por comprender los procesos de cambio en relación con los aprendizajes realizados por el alumnado a lo largo del seguimiento longitudinal de sus producciones escritas**, reconociendo la importancia de las estrategias de intervención activadas por la investigadora. No obstante, los docentes presentan tendencia a interpretar la dificultad de aprendizaje en torno a la lectura y a la escritura como algo imposible de superar, generando situaciones de desesperanza o bajas expectativas. Al considerar que el alumnado presenta conocimientos acerca del sistema de escritura muy alejados de la convencionalidad del código escrito, consideran inviable promover en este alumnado prácticas de lectura y escritura pues, a su modo de vez, antes de ello, se necesita adquirir cierto entrenamiento o ejercitación del código escrito con la esperanza de conseguir un aprendizaje inmediato de la combinatoria alfabética. A pesar de que las estrategias metodológicas para impulsar el desarrollo de

prácticas sociales de lectura y escritura, favorecen los aprendizajes del alumnado que ha participado en los talleres (tanto en gran como en pequeño grupo), apenas se registran argumentos por parte de los docentes que generen cierta reflexión acerca de aspectos de la enseñanza que pueden resultar trascendentes para comprender el alcance de la innovación educativa, como es, por ejemplo, la intervención en los errores cognitivos del alumnado, para evitar señalamientos pues, en definitiva, no conducen más que a inestabilidad en el alumnado cuando los recibe.

A continuación se presentan algunos comentarios de los docentes que reflejan estas situaciones:



[Docente]: *“Comprendo que en casa tienen problemas, pero es que este niño está muy mal acostumbrado, no tiene límites y, con la familia, no podemos hacer nada”* (GD)



[Docente]: *“Este siempre se queda ahí esperando, a que le vayan a ayudar, es buen chico, pero apenas tiene iniciativa”* (GD)

[Docente]: *“Si le dejas sólo, no haría nada, necesita mucha ayuda, hoy muy bien, pero al día siguiente se le olvida”* (GD)

En definitiva, la dependencia que identifica el profesorado en su alumnado se concibe como algo externo o desvinculado del tipo de experiencias al que se enfrenta éste, de tal manera, que los planteamientos que aporta la investigadora, de propiciar **procesos autónomos mientras se aprende a usar la cultura escrita**, resultan un tanto alejados de las concepciones metodológicas que asume a este respecto el profesorado, o de sus posibilidades para emprender una revisión de las mismas con el fin de contribuir al desarrollo de otro tipo de aprendizajes.



Ficha 6. En este plano de reflexión, la investigadora se ha fijado en las reiteradas situaciones en que las intervenciones se han dirigido a actuar sobre las actitudes de ambivalencia, o desconfianza, presentadas por el alumnado para iniciar procesos de escritura acorde a los conocimientos que, a este respecto, tuviera. **El alumnado se ha enfrentado a tomar conciencia acerca de lo ya sabía acerca de cómo se escribe** (capacidades de orden meta-

cognitivo). En simultáneo, ha sentido cierta desconfianza acerca de la garantía que le ofrece usar sus propios conocimientos, sabiendo que éstos pueden estar muy distantes de la convencionalidad esperada (según sus experiencias cotidianas de aula). Esta realidad se ha constatado en distintas oportunidades, especialmente coincidentes con las primeras sesiones de taller (tanto en gran como en pequeño grupo), en las que el alumnado aún no depositaba mucha confianza en las posibilidades de interacción con el lenguaje escrito propuestas por la investigadora. El contexto de aprendizaje de talleres en pequeño grupo le ofreció una nueva forma de enfrentarse a sus conocimientos, a construirlos en primera persona... una experiencia que culminaba, después de las primeras sesiones de taller con mensajes, por parte de los niños participantes, relacionado con su deseo de repetir la experiencia. Por ejemplo:



[Niño]: *“Yo voy al taller y tu no, ¡jajaja!”* (OP)



[Niño]: *“¿Cuándo vuelves? ¿Mañana?”* (OP)

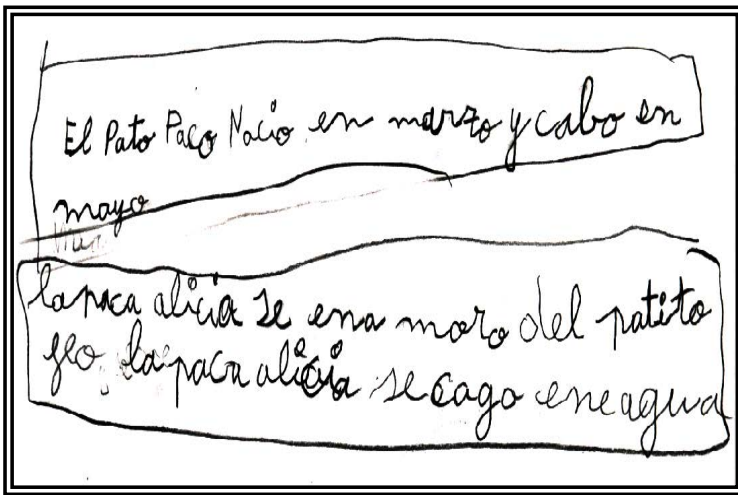
[Niño]: *“¡Qué bien!, hoy toca taller”* (OP)

[Niño]: *“¿Me puedo quedar más tiempo aquí, con el otro grupo que toca ahora?”* (OP)


El alumnado identificado con problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura ha presentado ciertas dificultades, durante las primeras sesiones, para admitir interacciones flexibles, donde no todo estaba previsto, es decir, que requerían reelaboración propia. La dependencia que ha mostrado a este respecto, le impide tomar conciencia de su problemática, encontrando distinto tipo de excusas para no sentir la responsabilidad directa de las cuestiones que le afectan. En este sentido, la investigadora ha intervenido en las respectivas ZDR y ZDP para ayudarlo a **sentir la experiencia de comprender por sí mismo, revisar los propios conocimientos acerca del código escrito...** incluyéndose en la dinámica de revisión lingüística para ofrecerle modelos sobre cómo resolver los problemas a los que se enfrentaba, pero no desde instancias descontextualizadas, donde se hace la explicación de un procedimiento, sino desde el ajuste que corresponde a la práctica social de escritura y lectura en la participa.

En este sentido, se han planteado situaciones en las que la investigadora actuaba pensando, junto a los niños, las palabras a elegir para resolver la escritura de un texto (un ejemplo de esta situación puede verse en la muestra documental del alumno N22-Núcleo 5 – véase anexo-, en la que el alumno se lanza a escribir una poesía apoyándose en la recreación de una situación divertida que le pasa a unos animales de la granja).

Extracción de trabajo de campo (N22- Núcleo 5)

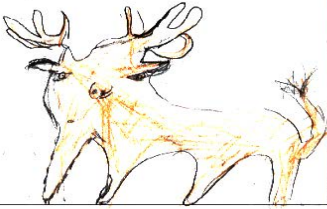


Fecha: 24.03.2010

<p>Transcripción literal:</p> <p>El Pato Paco Nacio en marzo y cabo en / mayo / lapaca alicia se ena moro del patito / feo lapaca Alicia se cago ene agua</p>	<p> Transcripción normalizada:</p> <p>El pato Paco nació en marzo y cavó en / mayo / la paca Alicia se enamoró del patito feo / la paca Alicia se “cagó” en el agua.</p>
--	--

También se planteaba escribir para que se convirtiera en una **actividad de investigación**, quizá empleando informaciones recreadas a partir de la consulta de un texto especializado (un ejemplo de esta situación puede verse en la muestra documental del alumno N5-Núcleo 4 –véase anexo, en la que se divierten haciendo una especie de entrevista a un animal interesante, como el wapití-).

Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo 4)

NOMBRE DEL ANIMAL:	<i>mamíferos</i> <i>Siervo WAPITI</i>
¿CÓMO ES?	<i>es de color.?</i> <i>maron clarito?</i> <i>los mamíferos son</i> <i>animales que comen</i> <i>frutas y los ma</i> <i>míferos son guapos.</i> <i>no son carnívoros?</i> <i>porque comen</i> <i>frutas y los</i> <i>mamíferos</i>
OTRAS CARACTERÍSTICAS:	

Fecha: 18.01.2008

Transcripción literal:

Nombre del animal: mamíferos /
Siervo WAPITI
¿Cómo es? Es de color.? / maron
clarito?. / los mamíferos son
animales que comen / frutas y los ma /
míferos son guapos. / Noson
carnívoros? / Iporque comen / frutas
sieres / mamíferos



Transcripción normalizada:

Nombre del animal:
Mamífero, ciervo Wapití.
¿Cómo es: Es de color / marrón
clarito. / Los mamíferos son /
animales que comen / frutas y los
mamíferos / son guapos. / No son
carnívoros / Y ¿por qué comen /
frutas si eres / mamífero?

Los mensajes que resultaban en los encuentros iniciales generados entre el alumnado que presentaba problemas de aprendizaje y la investigadora estaban cargados de mensajes de incapacidad, también de posturas inseguras frente a las posibilidades de explorar soluciones por sí mismos:



[Niño]: "Yo no sé qué letra es esa" (OP)



[Niño]: "Yo no se escribir, yo no sé leer" (OP)

[Niño]: "No sé cómo se empieza una carta" (OP)

[Niño]: "No sé leer la información que pone aquí" (OP)

[Niño]: "No sé qué significa esto" (OP)

[Niño]: *“¿Dónde tengo que escribir?”* (OP)

[Niño]: *“¿Qué tengo que leer?”* (OP)

[Niño]: *“¿No encuentro la letra que necesito escribir?, no está en mi nombre, no la conozco”* (OP)

[Niño]: *“¿Cómo se hace esa letra?”* (OP)

Si bien la escritura y la lectura pueden resultar actividades complejas desde el punto de vista de la abstracción que presenta su construcción lingüística, o las relaciones metalingüísticas intrínsecas que pueden estar implicadas en su dominio convencional, la investigadora ha registrado reiteradas ocasiones en las que el alumnado sentía angustia al recordar sus propias experiencias cotidianas cuando era convocado a participar de actos de lectura, escritura y conversación. De esta manera, los mensajes que refieren esta realidad se han centrado en avisar su desacuerdo para poner límite a su participación:



[Niño]: *“No voy escribir /leer/hablar”* (OP)



[Niño]: *“No puedo escribir con mayúsculas, tengo que bien la letra, con la pequeña”* (OP)

[Niño]: *“Necesito una goma de borrar”* (aunque el alumno aún tuviera nada que borrar) (OP)

[Niño]: *“Dime qué tengo que escribir, no hago nada si no me lo dices la letra que va”* (OP)

[Niño]: *“Me duele mucho la barriga”* (OP)

[Niño]: *“Tengo que ir al baño”* (OP)

[Niño]: *“Primero tengo que hacer este dibujo”* (OP)

[Niño]: *“Quiero colorear primero”* (OP)

La investigadora reflexiona sobre cómo responde el alumnado ante las propuestas de lectura y escritura que le propone, valorando que, en estos contextos, se ha ofrecido un espacio muy flexible para explorar (incluso de forma conjunta, es decir, con ayuda de la investigadora o con ayuda de compañeros, dependiendo de los agrupamientos propuestos para resolver la actividad) pero, a

pesar de ello, el alumnado ha preferido esconderse detrás de comportamientos dependientes que le ofrecen cierta comodidad de pensamiento. Este tipo de mensajes refieren estos estados:



“De dónde tengo que copiar?” (OP)



“¿Me lo dictas?” (OP)

“¿Qué letra es la que tengo que poner?” (OP)

“¿Me puedo fijar de este libro/pizarra...?” (OP)

“¿Me corriges lo que hice?” (OP)

De igual manera, la investigadora advierte situaciones de gran inseguridad en este tipo de alumnado al comprobar su baja resistencia al fracaso cuando el alumnado responde con angustia ante situaciones que implican mayor exigencia. Así mismo, ante situaciones que le marcan su desconocimiento, la investigadora se ha ensalzado el potencial que tiene, reconociendo sus logros, ayudándole a descubrir una imagen de sí mismo muy distinta... Después generar este tipo de relación, basada en el **reconocimiento las posibilidades que presentaba el niño**, han surgido distintos **espacios para ayudarle a reflexionar sobre aspectos que debía mejorar para poder progresar respecto al conocimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito**. Cuando se daba este tipo de relación, la investigadora ha registrado cómo el niño descendía sus niveles de resistencia y se abría a aprender, a disfrutar... escribiendo.



Ficha 7. Los procesos de **resistencia** que experimenta el alumnado para **resolver los actos de lectura, escritura y oralidad** se registran, por parte de la investigadora, como uno de los temas conversados con los docentes con mayor incidencia durante las entrevistas dialogadas, así como en los contextos de grupo de discusión. Las inquietudes de los docentes se centran en describir qué decisiones especiales toman ellos para hacer frente a la resistencia de que presentan los niños. A continuación se presentan algunos de los argumentos que los docentes expresan a este respecto:



[Docente]: *“Tengo que ponerle a hacer una actividad más suave, por ejemplo, que dibuje, o que repase formas, porque se pone fatal cada vez que le llamo para leer... que le duele la barriga, me dice...”* (GD)



[Docente]: *“Hacemos un trato, tenemos un sistema de puntos... para motivarla, muchas veces no seguimos las mismas normas que con los demás, así no queda en desventaja pues no llega al mismo nivel que los otros y se da cuenta de ello”* (GD)

[Docente]: *“Es que apenas se interesa por las cosas que hemos explicado, parece que se le olvidan... yo no sé hasta qué punto es olvido o es que no quiere, porque es una niña muy inteligente, pero es que está negada”* (GD)

[Docente]: *“Yo decididamente me planteo qué tiene en la cabeza este chico, me desespera que no quiera hablar, se queda ahí parado, mirando, no resuelve”* (GD)

[Docente]: *“Yo de éste y de éste otro no consigo sacar nada... se niegan en banda”* (GD)

[Docente]: *“Mira lo que ha escrito en la parte final del libro de texto, ‘dimito, el próximo curso ya no nos veremos’; no puedo con él, y reconozco que entro en el mismo juego, porque nos ponemos a la misma altura, yo le dije que se iba a tener que aguantar porque el próximo curso seré otra vez su profesora; no creo que sea lo mejor castigarse”* (GD)

Argumentos como los referidos se traducen en **procesos de sobreprotección** mediados por la distribución de premios, a modo de incentivos externos, para movilizar su participación posterior (generando el correspondiente comportamiento dependiente), o en **procesos de subestimación acerca del potencial de aprendizaje del alumnado**, relacionados con adjudicar actividades de bajo nivel de abstracción (dibujo, coloreado, repaso de letras, copias...). En el

peor de los casos, cuando el alumnado reacciona con faltas de respeto hacia la autoridad del docente, pueden desencadenarse **procesos de confrontación** que se resuelven con cierta tensión debido al desgaste que produce repetir este tipo de situaciones. En última instancia, se reducen mucho las posibilidades para establecer una relación de aprendizaje basada en la confianza, y en consecuencia, las expectativas de cambio que puede llegar a reconocer el docente respecto de la situación de su alumnado, son escasas.

Los argumentos de la investigadora se han orientado en identificar aspectos de la relación dependiente que pueden trabar el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, los dos principales argumentos que acompañan las explicaciones de la investigadora durante las entrevistas dialogadas y los grupos de discusión se han centrado en el uso de **estrategias de intervención que respeten los procesos de construcción de la autonomía, así como la creación de un clima inclusivo de aprendizaje**. Se presentan a continuación:

- **Se permite leer y escribir acorde al nivel de conceptualización del sistema de escritura** presentado por el alumnado, por tanto, las propuestas se organizan en torno a los siguientes **principios de inclusión**:
 - *se considera el error conceptual como parte del aprendizaje*
 - *se reconoce el proceso de transformación de la conceptualización del sistema de escritura*

- **Se organiza un clima de respeto por las resoluciones que presenta el alumnado** durante el procesos de construcción del principio de la combinatoria alfabética convencional, de tal manera que, para participar en la dinámica del taller se plantean los siguientes **principios de inclusión**:
 - *se establecen límites para respetar la diversidad de las aportaciones de cada cual*
 - *se promueve la responsabilidad de aportar ideas propias para resolver los actos de lectura, escritura y oralidad propuestos*

- **Se promueven prácticas sociales de lectura y escritura** en tanto contextos de uso de la cultura escritura que favorecen la entrada al conocimiento del código convencional a partir de unidades lingüísticas con sentido y significado (textos, oraciones, palabras...). del taller se plantean los siguientes **principios de inclusión**:

- *se organizan situaciones para leer y escribir con sentido comunicativo*
- *se promueven procesos de lectura comentada, de indagación de informaciones, de planificación de la escritura*
- *se generan procesos de reflexión metalingüística.*



Ficha 8. Los **aspectos emocionales** cobran especial importancia al situarse en la base de cualquier aprendizaje, sin embargo, la investigadora no los evalúa de forma aislada, sino con **relación al proceso de construcción de la identidad lectora y escritora del alumnado**. Dicho de otro modo, en el seguimiento de las transformaciones de las capacidades y de las estrategias de aprendizaje implicadas en la adquisición de la competencia lingüística del alumnado se establecen relaciones con el desarrollo emocional que éste presenta con el fin de **identificar el nivel de seguridad emocional sobre el que se construye su identidad lectora y escritora**. En este sentido, se indaga acerca de las reacciones emocionales (angustia, tensión, placer, relajación...) que experimenta cada vez que se enfrenta a resolver un acto de lectura, escritura y oralidad, interpretando los niveles de seguridad o inseguridad asociados. En este sentido, ha interesado identificar el nivel de desarrollo de los siguientes aspectos:

- **Auto-concepto acerca de lo que considera que sabe hacer para usar la cultura escritura** (independientemente de que sus niveles de conceptualización del sistema de escritura estén muy alejados de la convencionalidad del código escrito), esto es: *“¿considera que sabe escribir, leer, conversar...?, ¿se considera escritor, lector y con capacidad de pronunciar sus ideas en una conversación?”*.
- **Autonomía cognitiva para explorar e interesarse por el mundo escrito** (las marcas notacionales, las características de los géneros

discursivos, la funcionalidad del lenguaje escrito) independientemente de que aún no disponga suficientes estrategias meta-cognitivas para conceptualizar lo que ya conoce.

- **Seguridad emocional y atrevimiento para recrear los contenidos tratados en los textos que lee, escribe, escucha**, enriqueciendo las conexiones entre las ideas que organiza... animándose a ello a pesar de no tener delante un modelo en el que fijarse, esto es, haciendo uso de sus propios recursos cognitivos para interpretar, comprender, controlar el contexto semántico, desechar o asumir hipótesis, etc.
- **Estabilidad emocional y cognitiva cuando recibe un aviso de equivocación o percibe su desconocimiento** para participar en la revisión y mejora de un texto escrito propio, estableciendo conexiones entre las nuevas informaciones que recibe y los conocimientos que ya posee, por tanto, resolviendo los posibles conflictos cognitivos en los que se participa.

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad propiciadas en los talleres han puesto en marcha el desarrollo de distintas capacidades en paralelo (lingüísticas, pragmáticas y metalingüísticas). En este sentido, la participación del alumnado identificado con problemas para leer y escribir por sus docentes, ha presentado un desarrollo variable en función de las **tonalidades emocionales mostradas en sus estrategias de aprendizaje, de tal forma que, ante situaciones de bajo concepto de sí mismo e inestabilidad emocional se han registrado reiterados niveles de dependencia emocional y cognitiva, condicionando, por tanto, la adquisición de la competencia en comunicación lingüística.**

Atendiendo a las distintas situaciones contempladas por la investigadora en las secuencias didácticas desarrolladas en los talleres, ésta ha corroborado la presencia de niveles medios y bajos en el desarrollo de las capacidades que pretendían activarse en el alumnado participante. De tal manera, se identifican evidencias empíricas dependiendo de las situaciones propiciadas:

- En la **situaciones de inicio** de la secuencia didáctica, donde se prioriza el planteamiento de un posible problema a resolver. En estas condiciones

la investigadora ha intervenido ante un alumnado que presenta dificultades para:

- explorar datos;
- resolver determinadas cuestiones;
- conversar sobre los emergentes que podían surgir;
- argumentar las propias ideas...

A continuación se reflejan evidencias empíricas que expresan estas situaciones:



[Inv.]: *“Coméntanos tu también, si quieres te ayudamos a pensar”* (OP)



[Inv.]: *“No te distraigas hace falta que también participes”* (OP)

[Inv.]: *“Fíjate bien, ayúdanos a tomar nota para no olvidar lo que vamos diciendo”* (OP)

[Inv.]: *“Explícanos más sobre eso que dices, parece que es muy diferente de lo que comenta tu compañera”* (OP)

- En **situaciones donde se planifica y organiza el trabajo**, ofreciendo distintos tipos de consigna para dar lugar a la participación del alumnado. En estas realidades la investigadora ha intervenido ante un alumnado que presenta dificultades para:

- participar en un tipo de organización determinada;
- implicarse en el reparto de actividades;
- recuperar informaciones leídas o conversadas;
- dictar o escribir al dictado el contenido de un texto.

A continuación se reflejan evidencias empíricas que describen estas situaciones:



[Alumno]: *“Yo quiero ir solo”* / [Investigadora]: *“Pero ahora es necesario que te levantes del asiento para elegir pareja, fíjate a ver si puedes hacerlo sólo”*



[Investigadora]: *“Recuerda que debéis organizaros para trabajar en pareja; a ver, ¿quién va a escribir, quién puede ir dictando?; si todo el*

tiempo escribe él, tu no haces nada, y eso no puede ser”. / [Alumno]: “Yo no sé, es mejor que lo haga él”

[Alumno]: *“Cuándo acabemos, ¿hace falta leerlo? Es que yo no quiero, que lo haga todo él”*

[Alumno]: *“¿Qué tengo que escribir?”* [Investigadora]: *“Recuerda, las cosas que hemos estado pensando antes, recordemos la que tu dijiste antes, creo que está anotada en la pizarra”*

- En **situaciones donde se buscan determinados datos** (se investiga) **para después analizarlos** (atendiendo a agrupamientos individuales, en parejas o en pequeños equipos). En estas escenas la investigadora ha intervenido ante un alumnado que presentaba dificultades para:
 - tomar decisiones para iniciar o participar en una exploración;
 - leer las informaciones de los textos;
 - combinar el uso del lenguaje escrito con otros (oral, plástico...);
 - recordar datos importantes...

A continuación se reflejan evidencias empíricas de estas situaciones:



[Inv.]: *“Nos fijamos en el interior del libro, pasamos las hojas y vamos mirando si algo os interesa; cuando encontréis algo, comentadlo con el compañero, buscad la manera de resolver, no os quedéis así parados”* (OP)

[Inv.]: *“Aquí podemos escribir, no sólo dibujar lo que hemos visto. Piensa que cómo se llama este objeto de aquí, para qué sirve, vamos a escribirlo”* (OP)

[Inv.]: *“Escoge entre los que recuerdes que te gustaban más... yo no me lo sé, tienes que recordarlos tú”* (OP)

- En **situaciones donde se reorganizan los agrupamientos**. En estas condiciones la investigadora ha intervenido ante un alumnado que presenta dificultades para:
 - adaptarse a los cambios;
 - enfrentarse a las relaciones entre los iguales;
 - confrontar si no se está de acuerdo;

- saber pedir ayuda...

A continuación se reflejan evidencias empíricas de estas situaciones:



[Niño]: *“Profe, ella no quiere ir conmigo, pero que yo sí quiero ir con ella. [Inv.]: Piensa a ver cómo lo resuelves, debes preguntarle a ella o buscar otro compañero”* (OP)

[Inv.]: *“Si no puedes elegir, tendré que hacerlo yo por ti. Inténtalo primero”* (OP)

[Niño]: *“Debéis trabajar juntos, él no está haciendo nada, si no podéis hace falta revisar un cambio de grupo o trabajar tu solo”* (OP)

[Inv.]: *“¿Me estás esperando? Antes de que yo te ayude, debes intentarlo resolver tu primero”* (OP)

[Inv.]: *“Atención, no debes esperar a que yo te marque yo las cosas para comenzar”* (OP)

- En **situaciones donde se desarrollan puestas en común**. En estas circunstancias la investigadora ha intervenido ante un alumnado que presentaba dificultades para:
 - compartir la lectura de los textos propios escritos;
 - analizar y comparar en función de lo intercambiado;
 - argumentar posturas, soluciones;...

A continuación se reflejan evidencias empíricas de esta situaciones:



[Inv.]: *“Lee un poco más alto, apenas te escuchamos; me doy cuenta de que tienes un poco de timidez, pero no pasa nada. Seguimos oyéndote muy bajito, inténtalo todo lo que puedas”* (OP)

[Inv.]: *“Dices que no quieres leer, ¿me dejas que lea yo por ti tu texto?”* (OP)

[Inv.]: *“¡Anda! No nos has comentado qué pasó con... en el texto no lo has dicho, nos lo puedes explicar a tu manera?”* (OP)

- En **situaciones donde se mejoran las producciones escritas**. En estas situaciones la investigadora ha intervenido ante un alumnado que presenta dificultades para: aceptar el hecho de recibir ayuda; integrar estrategias de lectura en la revisión de las propias producciones escritas;

integrar informaciones de forma progresiva en la creación de un texto a medida que se puede ir reelaborando la información desde diferentes puntos de vista... A continuación se reflejan evidencias empíricas de estas situaciones:



[Investigadora]: *“¿Cómo podemos añadir qué pasa después de esto que cuentas aquí, por ejemplo...”* [Alumno]: *“No quiero escribir más, ya estoy cansando”* (OP)



[Investigadora]: *“¿Te acuerdas de lo que acordamos escribir para cambiar esto que pusiste aquí?...”* [Alumno]: *“Ya no, ¿me lo recuerdas? Leemos juntos, a ver si recuerdas conmigo”* (OP)

[Investigadora]: *“Antes de leerlo a todos, hace falta que revisemos nuestro texto, por si hemos olvidado una palabra, o algo que sea importante decir y no aparezca escrito”* (OP)

- En **situaciones donde se reflexiona sobre distintos aspectos lingüísticos del texto/discurso y pragmáticos del lenguaje**. En estas situaciones la investigadora ha intervenido ante un alumnado que presenta dificultades para: distinguir unos aspectos de otros, de tal manera que, la investigadora que interviene, debe priorizar al procesos de reflexión estratégica, apostando por aquellos aspectos que estén mas cerca de la ZDP del alumno. A continuación se reflejan evidencias empíricas de esta situaciones:



[Investigadora]: *“Veamos, cómo queda esta palabra “elarból”,... ¿Cuántas palabras tenemos aquí, una o dos?”* [Niño]: *“Una”*. (OP)



[Investigadora]: *“Busca ese mismo sonido entre las letras de tu nombre que suenan igual, ¿lo encuentras? Vamos a fijarnos en tu nombre...”* [Alumno]: *“Si, aquí está”* (OP)



Ficha 9. Los procesos de **bloqueo cognitivo y emocional** experimentados por el alumnado, indudablemente, influyen sobre el progreso y transformación de las capacidades implicadas en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística. Si bien este proceso está directamente relacionado con el tipo de tonalidad emocional que el alumno aporte a las estrategias de aprendizaje activadas, no lo está en menor medida, con las **oportunidades que ofrezca la secuencia didáctica para que el alumno desarrolle distintas capacidades de orden lingüístico, metalingüístico y pragmático en simultáneo.**

A pesar de ello, el profesorado presenta paradigmas de enseñanza fundados en “aprender a leer y a escribir” (normativa lingüística), por tanto, no centrados en la finalidad comunicativa del lenguaje escrito (“leer, escribir y conversar” con diferentes propósitos). Una muestra de las evidencias empíricas extraídas de los contextos de entrevistas dialogadas y grupos de discusión, que se adentran en esas posturas de “aprendizaje” del código escrito en forma descontextualizada de su pragmática, se muestra a continuación:



[Docente]: *“Siempre repito el mismo esquema y me va bien, primero los prerrequisitos, después de las directas, luego las indirectas, por último las trabadas...”* (GD)



[Docente]: *“A los chicos les gusta mucho hacer dictados”* (GD)

[Docente]: *“Es importante que no se salgan de la pauta”* (GD)

[Docente]: *“Tenemos acordado el mismo tipo de pauta en varios cursos”* (GD)

[Docente]: *“Me preocupa que los chicos no coordinen bien a nivel óculo-manual, o que no aprieten bien el lápiz, las posturas son fundamentales”* (GD)

[Docente]: *“Vamos leyendo de esta cartilla, muchos se la aprenden enseguida, parece que la recitan de memoria... a veces me entran dudas”* (GD)

[Docente]: *“Solemos leer de punto a punto, mediante lectura en voz alta, o de toda la clase en conjunto”* (GD)

[Docente]: *“Trabajamos el resumen y la redacción. Siempre les pido que traigan escrita una redacción de casa, sobre alguna cosa que hicieron durante el fin de semana, y un dibujo”* (GD)

[Docente]: *“Hemos escrito la carta de los Reyes Magos, los chicos tienen que escribir la lista de juguetes en el medio de la hoja”* (GD)

[Docente]: *“Las letras que vamos trabajando las ponemos en esta parte central de la pizarra, las que ya hemos trabajado se ponen en un lateral; a los que tienen más dificultades, se la pego con un adhesivo en la mesa”* (GD)

La investigadora se plantea nuevas reflexiones a propósito de distinguir el nivel de incoherencia que pueden manifestar, para el desarrollo de la **competencia en comunicación lingüística** (junto al de una **identidad lectora y escritora segura**), el empleo de modelos de enseñanza que tomen en consideración la relación entre:

- 1) la **simultaneidad de la enseñanza de aspectos lingüísticos, metalingüísticos y pragmáticos del lenguaje escrito.**
- 2) **rasgos de dependencia emocional** que presenta el alumnado.

De ahí que la investigadora aprecie dos grandes agrupaciones en las que el alumnado, dependiendo de los rasgos de dependencia emocional que presente, generan mayores o menores posibilidades para adquirir la competencia en comunicación lingüística y, por tanto, desarrollar una identidad lectora y escritora mas segura:

- **Basada en modelo de pensamiento lineal, de causa-efecto:** ofrecen mucha seguridad, al ser muy previsibles; alumnos que presentan alto grado de dependencia emocional y cognitiva, se encuentran más cómodos en este tipo de propuesta de enseñanza.
- **Basada en modelo de pensamiento complejo, de simultaneidad de variables:** ofrecen mayores posibilidades de creación, pero también de incertidumbre ante lo nuevo, por lo tanto, que requieren mayor nivel de

autonomía o de seguridad emocional. El que presenta baja autonomía, genera procesos de resistencia al cambio.



Ficha 10. Las **estrategias metodológicas** activadas durante el proceso de construcción del discurso que acompaña el desarrollo de las propuestas didácticas de los talleres, **favorecen sucesivas aproximaciones hacia los saberes del alumnado con relación a cómo se lee, se escribe, se conversa; a cómo se usa la cultura escrita; etc.** En cierto modo, las consignas empleadas por la investigadora, relacionadas con autorizar el uso de los propios conocimientos al respecto del lenguaje escrito (por ejemplo, “en este rato, podemos escribir como sabemos”), ofrecen la posibilidad de **respetar la diversidad que presenta el grupo**, es decir, de reconocer abiertamente la realidad de que no todos sabemos lo mismo, en el mismo momento, de la misma manera... respecto a la convencionalidad del código escrito, pero aún así, podemos participar aportando nuestras propias ideas. Esta cuestión, la de respetar y permitir leer, escribir, conversar... tal y como se sabe, persigue la construcción de un **clima de confianza que favorezca la seguridad emocional y concentración necesarias para resolver el aprendizaje de distintos aspectos del lenguaje escrito.**

Las estrategias empleadas por la investigadora para comunicarse con el alumnado implicaban una equilibrada coordinación en el establecimiento de límites para activar su participación, especialmente, la del más inhibido.

El listado de intervenciones que se presentan a continuación, extraídas del trabajo de campo durante la OP, permite comprender este tipo de actuaciones para gestionar una participación equitativa respecto del alumnado que apenas se siente llamado o motivado para compartir sus ideas:



[Inv.]: *“Ahora nos vuelves a comentar tú, pero también necesitamos escucharle a él, que seguro tiene una muy buena idea, te escuchamos”* (OP)



[Inv.]: *“Es importante que todos escuchemos, al igual que me importa escucharte a ti, me importa escuchar lo que tiene que decir ella”* (OP)



[Inv.]: *“Todos vamos a hablar, pero primero, los que aún no lo han hecho todavía, quizá necesitas ayuda, ¿qué es lo que elegirías de aquí? Te parece bien tomar de aquí o de este otro lado? Yo te ayudo”* (OP)



[Inv.]: *“Muy buena idea, es que ha dicho él/ella también es muy importante, tiene todo el sentido porque...”* (OP)

[Inv.]: *“Si ahora no te acuerdas de lo que ibas a decir, no tengas problema, en un rato vuelves a pedir la palabra porque te escucharemos”* (OP)

[Inv.]: *“Si necesitas un poco de tranquilidad para pensar eso que ahora no quieres decir, podemos esperar, no te preocupes”* (OP)

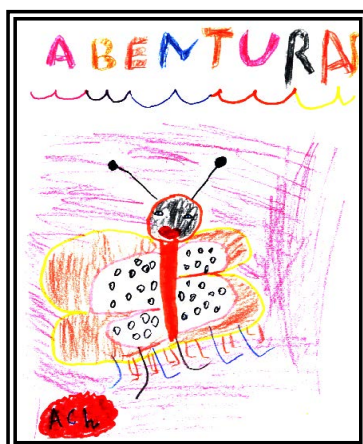
[Inv.]: *“¿Alguien aún no dijo nada? Pensamos con el compañero de al lado para decir nuestra idea, participamos todos”* (OP)

[Inv.]: *“Es importante que escuchemos la voz de nuestro compañero, porque se siente un poco tímido y apenas le escuchamos, pero su idea es muy interesante y tenemos que escucharle”* (OP)

En la medida en que el alumnado se ha permitido participar en la puesta en común, aportando sus propias ideas, se ha podido apreciar el progreso de sus producciones escritas. Los análisis relacionados con el seguimiento de dichas producciones, en contexto de taller, reflejaban una **transformación progresiva respecto a la convencionalidad de la estructura silábica**, así como de otros aspectos lingüísticos y pragmáticos relacionados. La investigadora, se ha detenido sobre el alumnado que presentaba situaciones de traba o bloqueo para analizar escenas en las que, finalmente, ha resuelto el bloque pero, lamentablemente, ha quedado instalado en el mucho tiempo a pesar de demostrar mucha inteligencia en otros sentidos (capacidad observadora, concentración, análisis de detalles, etc.). Por ejemplo:

- **Refugiarse en el dibujo**, privilegiando los detalles del mismo frente al texto escrito que puede acompañar (un ejemplo de esta situación puede verse en la muestra documental del alumno N18-Núcleo 2 –véase anexo).

Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)



Fecha: 06.05.2010

Transcripción literal:
 ABENTURAS

Transcripción normalizada:
 Aventuras

- **Lentificarse en la ejecución del trazo de letras**, no pudiendo emplear esa misma energía en organizar su relato (un ejemplo de esta situación puede verse en la muestra documental del alumno N1-Núcleo 1 –véase anexo).

Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)



Fecha: 10.12.2007


Transcripción literal:
 "sasFosoioiaequHaaaRanpetR"

Transcripción normalizada:
 "César...el perro... ladraba el perro y le regañaba"


- **Desconocimiento del uso de estrategias de fonetización**, como forma natural de diálogo consigo mismo para discriminar la relación existente entre el sonido del fonema y la posible marca notacional asociada.
- **Ausencia de actividad hasta que el adulto interviene para marcársela.**

- **Olvido de ideas conversadas** durante la planificación de la propuesta para tener en cuenta en sus propias producciones, por lo que se recurre a situaciones de copia (un ejemplo de esta situación puede verse en la muestra documental del alumno N14-Núcleo 6 – véase anexo)

Extracción de trabajo de campo (N14- Núcleo 6)

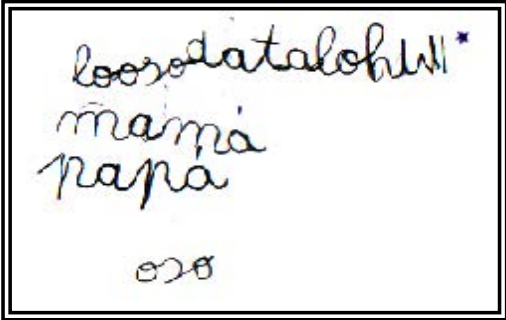


Fecha: 17.11.2008


Transcripción literal: OI Me llamo / el avião /sE Dobra el SE Dobra	 Transcripción normalizada: Hola, me llamo... El avión. Se dobla el... Se dobla...
--	--

- **Consideran que la escritura de un texto culmina en la producción de una frase u oración en la que apenas se aporta información** (un ejemplo de esta situación puede verse en la muestra documental del alumno N18-Núcleo 7 – véase anexo).

Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 7)



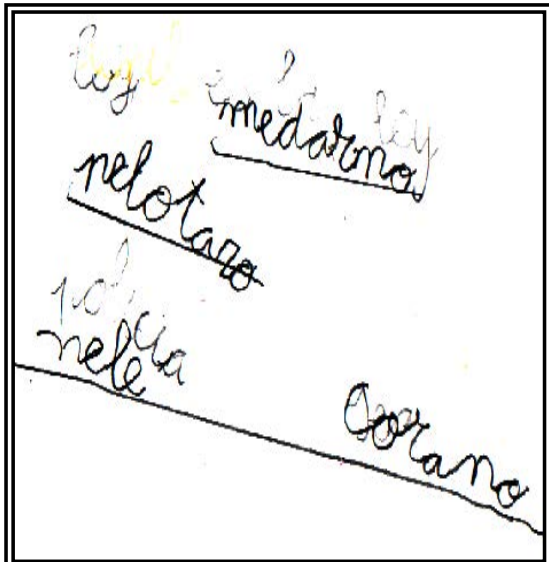
Fecha: 27.02.2009

Transcripción literal: Lososatalohu... mamá papa oso	 Transcripción normalizada: Los osos atacan a los humanos / mamá / papá
---	---


- **Perfeccionismo de la letra, con pautas, de tal forma que consideran el primer texto producido como el definitivo.** Se aferran a sus gomas

de borrar para tranquilizarse de que podrán corregir sus trazos o equivocaciones ante las dudas de ser penalizados por ello (un ejemplo de esta situación puede verse en la muestra documental del alumno N2- Núcleo 7 –véase anexo)

Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)



Fecha: 11.05.2010

<p>Transcripción literal: Hoy medarmo / pelotazo / policía / mele corano</p>	<p> Transcripción normalizada: Hoy me... darnos / pelotazo / en el corazón.</p>
---	---

En cualquier caso, las experiencias de escritura de textos a partir de los propios recursos, devienen en la construcción de una identidad más segura para el alumnado, más allá de que el alumnado se tome mucho tiempo para vencer la desconfianza que le produce escribir con sus propios recursos.

Por tanto, cuando la investigadora abre espacios a la participación, autorizando públicamente las situaciones de que no “todos sabemos lo mismo en el mismo momento”, se percibe claramente la relación tan estrecha que existe entre el empleo de determinadas estrategias metodológicas y la manifestación de posibles bloqueos cognitivos y emocionales durante la etapa de alfabetización inicial del alumnado.



Ficha 11. La **resistencia** a participar en propuestas con carácter inclusivo denota falta de costumbre del alumnado hacia estas actividades; por tanto, ante el reclamo de un adulto que le invita a participar en propuestas de lectura, escritura y conversación, autorizando públicamente la pertinencia de sus aportes en el conjunto de voces, nos encontramos con un alumno que desencadena ciertos procesos de resistencia que le permiten recluirse, una vez más, en esos estados de autoprotección y aislamiento tan perjudiciales para crecer seguro, emocionalmente.

Es decir, nos situamos frente a un tipo de **alumnado que se encuentra más cerca de identidades basadas en el “yo no sé”, “yo no puedo”, “esto no es para mí” que en posturas contrarias, basadas en el sentimiento de capacidad “yo puedo”, “yo quiero”, “yo hago”, “yo sé”.**

Las relaciones habituales de este tipo de alumnado respecto de sus compañeros de aula suelen reflejar esa aparente incapacidad; las voces que reiteradamente han sido registradas durante los contextos de OP por la investigadora, justamente en los momentos en que la ella ha activado estrategias de inclusión y participación explícita dirigida a este tipo de alumnado, reflejan evidencias empíricas de exclusión:



[Niño]: *“Pero... ¡si él no sabe!”* (OP)



[Niño]: *“No le preguntes, él no sabe nada”* (OP)

[Niño]: *“Yo no quiero trabajar con él”* (OP)

[Niño]: *“Yo se lo corrijo”* (OP)

Estas expresiones, construidas sobre la base de las relaciones donde existe controversia acerca de cómo incluir la diversidad del aprendizaje, fortalece la permanencia de ciertos estados de exclusión que restringen la pertinencia de casi cualquier tipo de participación en igualdad de condiciones. Se consideran, en estos momentos, las evidencias empíricas que la investigadora ha registrado reiteradamente en los contextos de ONP respecto a la relación con el alumnado identificado con problemas:

- *Se sienta en espacios estratégicos del aula para recibir la atención exclusiva del docente.*
- *Entra y sale del aula en función del tipo de apoyo o compensación educativa recibida.*
- *Realiza actividades anacrónicas respecto al resto de los compañeros en pro de un posible refuerzo.*

El clima participativo basado en la aceptación de los conocimientos que aporte cada cual se plantea al grupo de alumnos como forma de relación, habitual, en los talleres. A pesar de ello, la rivalidad entre los propios niños para no asumir un rol de “incapaz” surge de forma espontánea, registrando situaciones de agresión verbal entre ellos, normalmente los que, en apariencia, se sienten más seguros de sí mismos, frente a los más rezagados o más rechazos por la clase. A lo largo del curso, la alternancia entre las modalidades de gran y pequeño grupo, repercute en el fortalecimiento la identidad lectora y escritura del alumnado a medida que se le reconoce su voz, su potencial, sus logros... por muy mínimos que sean.

La información que aportan las entrevistas dialogadas con los docentes durante la etapa de inicio (fase de negociación para acceder al campo) y a lo largo de todo el proceso, así como durante los grupos de discusión, permiten establecer una interesante relación entre los procesos de resistencia y/o transformación que experimenta el alumnado identificado con problemas de aprendizaje y las explicaciones o argumentos que surgen, tanto por parte de los docentes como de la investigadora. Las argumentaciones que presenta la investigadora en su diálogo con el profesorado, aportando conexiones que tienen que ver con la posibilidad de activar:

- estrategias metodológicas respetuosas con respecto a los conocimientos primitivos del alumno acerca de cómo se escribe; y
- secuencias didácticas que integren prácticas sociales de lectura escritura y conversación, ilustran el proceso de transformación de los niveles de conceptualización que éste presenta a medida que pasa el curso. En íntima conexión con estos procesos de intercambio, se manifiesta un

profesorado cuyos argumentos varían en función de variables tales como:

- Grado de mitificación de las estrategias didácticas tradicionales (analíticas-sintéticas, globales...) para enseñar a leer y a escribir.
- Atracción o interés hacia la innovación pedagógica
- Experiencia docente en primer ciclo de Educación Primaria.

Sin embargo, en dicho intercambio, la investigadora advierte **argumentos contradictorios** que le hacen desconfiar sobre las posibilidades que los docentes revelan acerca de incorporar cambios en su práctica docente cuando, en su experiencia docente, se reiteran casos de niños con bloqueos cognitivos, emocionales o niveles de alta dependencia respecto al docente. A continuación, se exponen las siguientes argumentos:



[Docente]: *“Ya hemos dado estas letras, si otros comprenden las que yo explico y estos chicos no, debe ser un problema que tienen ellos”* (GD)



[Docente]: *“Siempre enseñé de la misma manera, pero hay algunos alumnos que necesitan una atención aún más exclusiva, tenemos clases muy numerosas. Hacen falta más apoyos”* (GD)

[Docente]: *“Si no tuvieran a ese alumno en concreto todos nos beneficiaríamos más pues me preocupa que a veces tengo que ir más lenta por ellos: te hacen mal la letra, no leen aún”* (GD)

[Docente]: *“Creo que le falta concentración y es por ello que no memoriza bien”* (GD)

[Docente]: *“Este chico no sabe nada, de nada. Tiene dificultades para realizar el trazo y organizar un dibujo, aunque sea sencillo. Te empieza por cualquier lado”* (GD)

[Docente]: *“Yo nunca hubiera dejado a este niño escribir de esa manera, me parece que hay que corregirle. No sé bien cómo manejarlo en esta situación en que hace falta escribir muchas cosas... pero si lo escriben con sólo estas letras ¿cuando se les corrige?. Yo creo que no sería capaz de hacerlo”* (GD)

En cierto modo, constituyen argumentos que avalan la predisposición del docente a mantener la quietud respecto a sus modos de enseñar a leer y a escribir por no considerarlos exactamente relacionados con los posibles problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura que presenta el alumnado.

8.4.3. Tercer nivel interpretativo (GD): detección de categorías de análisis saturadas – enunciados de conceptos sin anclaje empírico

El tercer nivel interpretativo del *Método Comparativo Constante* plantea la necesidad de revisar y releer los temas recurrentes y sus incidentes para identificar las categorías de análisis más saturadas. Para ello, sugiere utilizar, entre otras, técnicas, tales como, trazar esquemas gráficos sobre la información; escribir reflexiones; enunciar características particulares del concepto sin anclaje empírico; recordar los sucesos re-narrando la situación vivida; encontrar nuevas preguntas; identificar clases y propiedades; identificar relaciones entre clases; identificar tipologías; identificar conceptos que dan unidad de sentido a la realidad; realizar un muestreo teórico hasta su saturación; etc.

En el caso que nos ocupa, estas técnicas aplicadas a la identificación de categorías de análisis en el material registrado durante los Grupos de Investigación (GD) ha permitido abordar la saturación de las siguientes categorías de análisis:



GD-1

La investigadora comenta la importancia de favorecer la participación del alumnado para desarrollar su autonomía, especialmente en los procesos de activación de ideas surgidos durante la planificación de la escritura.



GD-2

Los docentes consideran que “no hay tiempo” para organizar la participación del alumnado en los momentos de planificación de la propuesta.



GD-3

La investigadora comparte con los docentes el sentido que tiene la lectura comentada como estrategia que le permite al alumnado indagar las posibilidades que ofrecen los textos –sus características, los contenidos de sus informaciones, etc.- privilegiando los procesos de coherencia para avanzar en la construcción de un texto propio, como forma de acercarse a la ZDP del alumnado.



GD-4

La investigadora propone reflexionar sobre la relación entre la creación de contextos de confianza para escribir cuando el alumnado aún no conceptualiza de forma convencional el sistema de escritura.



GD-5

La investigadora argumenta, en base a los seguimientos de las producciones escritas del alumnado de la muestra, la relación que ha observado entre los progresos experimentados a nivel emocional (identidad lectora y escritora) y la participación gradual en prácticas de lectura y de escritura.



GD-6

Los docentes entienden que los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura están ligados al empleo a la ejercitación lingüística.

Capítulo IX

Informe final y conclusiones

9.1. Informe final: escritura de teoría emergente

9.2. Conclusiones desde la perspectiva de la cristalización de datos

9.1. Informe final: escritura de teoría emergente

Una vez que se ha transitado por los tres niveles interpretativos mediante un proceso de comparación constante, de acuerdo con los planteamientos de la *Teoría Fundamentada*, que ha permitido describir e interpretar categorías de análisis significativas en la información registrada, tal como se señala en el capítulo VIII, el proceso de triangulación de las categorías de análisis saturadas durante, respectivamente, los procesos de *Observación No Participante*, *Observación Participante* y *Grupo de Discusión* ha permitido interpretar el siguiente panorama descriptivo:

En relación con las aulas observadas:

- 1) La concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial y de los modos de enfrentar los problemas de aprendizaje del alumnado en este campo, desconoce el proceso de conceptualización del sistema de escritura que transita la población infantil hasta descubrir la convencionalidad del código escrito.
- 2) La organización de prácticas tradicionales permite a los docentes mantener a los alumnos ocupados en tareas que tienden a nivelar (homogeneizar).
- 3) La concepción de evaluación del docente no se centra en el proceso de aprendizaje de los alumnos sino en el producto que los mismos logran: el docente evalúa el nivel de logro sin atender a situaciones de lectura y escritura mediatizadas que propicien la mejora.
- 4) Las propuestas para el aprendizaje de la lectura y la escritura que se registran en los libros de texto utilizados en la mayoría de las aulas de primer curso observadas, ponen en evidencia que los alumnos transcurren casi la totalidad de sus horas de clase aprendiendo la relación grafía-fonema y concentrados en actividades de codificación y decodificación, lo que supone una reducción del aprendizaje formal de la cultura escrita a la

correspondencia fonográfica entre unidades de segunda articulación desprovistas de sentido.

- 5) Las concepciones docentes respecto a los factores que inciden en los problemas para aprender la lectura y la escritura en los inicios de la educación formal (alfabetización inicial) están basadas, prácticamente en exclusivo, en las condiciones sociales de las familias y en situaciones relacionadas con el mismo alumnado pero prescinden del necesario análisis de los procesos de enseñanza.
- 6) El profesorado manifiesta su interés por superar que las técnicas de decodificación dominen la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer año de escolaridad para focalizar el significado de las palabras (avalándose en que este cambio facilita la posibilidad de pensar y de “leer el mundo”) pero consideran que los mayores obstáculos para concretar estos cambios son el tiempo que requiere la enseñanza de los contenidos lingüísticos del curriculum y la diversidad de los alumnos.
- 7) La concepción de los docentes de las aulas observadas respecto a cómo enseñar a leer y a escribir en los primeros años de escolaridad se expresa en la importancia dada a los aspectos mecánicos y meramente técnicos de estos procesos, con una fuerte presencia del aprestamiento de la mano y el ojo y del adiestramiento de la coordinación viso-motora, y de la proliferación de palabras y frases básicamente desconectadas del sentido.

En relación con los escenarios generados en el contexto de la *Observación Participante*:

- 1) La concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura en la primera etapa formal de la alfabetización (alfabetización inicial) y de los modos de enfrentar los problemas de aprendizaje del alumnado en este campo, entiende que el contacto con unidades lingüísticas que aporten significado y sentido a los niños (textos, oraciones y palabras), incluso en los casos en que éstos aún no dominen el principio alfabético, retroalimenta la curiosidad infantil

por explorar y aprender unidades desprovistas de significado (letras y sílabas) y, en consecuencia, propician la disminución de dichos problemas.

- 2) La organización de prácticas, actualizadas desde lo pedagógico, propicia que todos los niños puedan aprender a leer y escribir a medida que se transforman, desde su respectiva diversidad, en activos exploradores de las más variadas marcas textuales - lingüísticas y no lingüísticas- y generen hipótesis de resolución que verifican junto con sus compañeros y docentes (heterogeneidad).
- 3) La tendencia de las didácticas que se ajustan a los nuevos conocimientos disciplinares (neurociencias, psicología del aprendizaje, etc.) ponen énfasis en el papel de la comprensión y la significación como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético, por lo cual rechazan que se comience a enseñar a leer y escribir por unidades sin significado y sentido (trazos, grafismos y letras y sílabas sueltas).
- 4) La concepción de las propuestas desarrolladas durante la OP sostiene la necesidad de mantener un equilibrio entre los momentos de intervención colectiva y las actuaciones en las respectivas zonas de desarrollo próximo para atender a los alumnos de forma focalizada, lo que implica una modulación entre enseñanza planificada para desarrollar el curriculum y enseñanza no planificada o eventual.

En consecuencia, a continuación se informan los aspectos que, en torno a los un **conjunto de ejes temáticos** considerados relevantes a efectos de las prácticas de enseñanza, resultan colaborativas para promover el aprendizaje de los niños que son evaluados con dificultades para acceder a la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad:

EJE N°1 – Procesos de integración e inclusión

Se considera que no es necesario elaborar una secuencia didáctica específica para aquellos alumnos que aún están en proceso hacia la conceptualización del

conocimiento pleno del principio alfabético del sistema de escritura, o que “estén instalados” en alguna dificultad en la adquisición de la lectura y la escritura. Se entiende que la propuesta de enseñanza debería ir dirigida a la totalidad del grupo clase, por lo que es necesario que sea lo suficientemente abierta para atender a los distintos niveles de aprendizaje.

- La atención a la diversidad del alumnado estuvo centrada durante los procesos de Observación Participante, fundamentalmente, en los procesos de mejora de las producciones e interpretaciones de textos escritos, atendiendo a las ZDR y ZDP de cada uno de ellos: se analizaron las dificultades a las que se enfrentaban los niños tanto durante los momentos de realización de los textos como al finalizar, con el objetivo de mejorar algunos de los aspectos lingüísticos y comunicativos abordados (buscando el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas).
- El respeto del proceso de aprendizaje por parte de quien evalúa las producciones escritas infantiles facilitó el avance de los niños en el conocimiento lingüístico convencional como consecuencia del efecto positivo que les provoca sentirse lectores y escritores aceptados, aún sin total dominio del código. Por contrapartida, no actuar en la ZDR y ZDP de cada alumno, respecto al sistema de escritura, agudiza su inseguridad y, por ende, compromete su perfil de lector-escritor.

EJE Nº2 – Diversidad en la conceptualización del sistema de escritura

Leer y comentar los borradores realizados, y ofrecer opciones de mejora, para que el alumno pueda hacerlas propias, respetando el nivel de logro alcanzado (en las etapas de escritura, en la tipografía, en la coherencia y cohesión del texto, en el ajuste del texto a sus intenciones,...).

- Al inicio del Programa, todos los alumnos identificados con problemas para leer y escribir se situaban en una etapa de conceptualización del sistema de escritura inferior a las expectativas que sus maestros tenían respecto a su conocimiento (generalmente no fonetizaban de acuerdo con el principio alfabético). Asimismo, todos mostraron una evolución al

respecto, aunque condicionada por su nivel de autonomía en el papel de lector y/o escritor.

- La mayoría de los alumnos considerados con problemas en los procesos de lectura y escritura interpretaban (comprendían) el sistema de escritura de acuerdo con etapas más primitivas que las que presentan sus compañeros (identificados sin problemas en la actualidad). Esta última apreciación no quiere decir que en un momento anterior no hayan cometido los mismos "errores cognitivos" que sus compañeros en la actualidad, por el contrario, se trata de que ya han evolucionado hacia el reconocimiento de la convencionalidad.
- Son apropiadas las secuencias didácticas que permitan, a cada uno de ellos, escribir y leer con sentido (respetando siempre la hipótesis de conceptualización del sistema de escritura en la que se encuentra cada uno de ellos) y vivenciar el gusto por leer y escribir.

EJE Nº3 – Evaluación y diversidad en el proceso de conceptualización de escritura

Asumir, como criterio de evaluación, la aceptación de los errores cognitivos que los niños expresan en el sistema de escritura que utilizan cuando escriben o leen (su propia conceptualización sobre el sistema de escritura) y evaluar las transformaciones que cada uno de ellos presentará en su proceso hacia el descubrimiento de la convencionalidad del principio alfabético.

- Los alumnos que entienden el sistema de escritura de acuerdo con el principio alfabético, asumido en la mayoría de las metodologías en las clases de pertenencia, no tienen mayores dificultades para comprender la relación fonema- grafema. En cambio, para los alumnos que todavía no fonetizan o lo hacen de manera primitiva, la información centrada en la combinatoria alfabética les provoca muchas dificultades para relacionarse con la lectura y la escritura, entre ellas las de carácter cognitivo-emocional (agobios y angustias ante el acto de escritura/lectura, inhibición para indagar y probar dentro del campo del lenguaje escrito, pensamiento aletargado y poco flexible, etc.).

- Se percibe un cambio de actitud positivo hacia el acto de escribir y de leer en los niños que, no estando acostumbrados a usar este lenguaje con su conocimiento primitivo del sistema de escritura, se sienten "autorizados" a actuar a partir de lo que ellos comprenden e interpretan al respecto.
- Cuando los alumnos pueden usar el lenguaje escrito (es decir, tienen una inmersión en dicho lenguaje), aún sin disponer del dominio total del código convencional alfabético, tienen la posibilidad de desarrollar, cada uno a su nivel y a su ritmo, distintas capacidades lingüísticas y comunicativas prioritarias en el perfil del lector/escritor (dar coherencia a una trama textual, identificar características de las distintas tipologías textuales, interpretar el sentido de este lenguaje, etc.).
- Son apropiadas las secuencias didácticas que vayan más allá del desarrollo único de las funciones metalingüísticas. Es necesario que el alumno vivencie la lectura y la escritura como una experiencia positiva, evitando así bloqueos emocionales.

EJE Nº4 –Identificación de problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura cuando no se reconoce la diversidad en el proceso de conceptualización del sistema de escritura

Independientemente de la metodología de enseñanza trabajada en la clase de pertenencia, todos los alumnos pueden situarse en una etapa de conceptualización del sistema de escritura, al margen de que sus tutores evalúen, o no, este proceso.

- Todos los textos realizados por los alumnos de cada una de las aulas donde se desarrolló el programa, pudieron ser situados, con relación a su conocimiento sobre el sistema de escritura, en algún punto de los procesos de conceptualización del sistema de escritura. Se pudo comprobar en esta muestra que con las producciones escritas de los niños se reconstruye un ejemplo de una parte del proceso de conceptualización del sistema de escritura.

En síntesis, el seguimiento de las producciones escritas permite observar cómo las propuestas de lectura y escritura de corte comunicativo favorecen la implicación del alumnado de la muestra. En este sentido, la aceptación por parte

del adulto de los errores cognitivos que se dan en las producciones escritas infantiles cuando se enfrentan a escribir, confiere a los niños la seguridad que necesitan para aprender a escribir y leer, así como sus habilidades y destrezas, por ejemplo: enfrentarse reiteradamente a leer y escribir y, ser curioso para descubrir nuevos aspectos del sistema de escritura convencional (incluso, en el uso de las normas lingüísticas, como la ortografía, los signos de puntuación o el uso de mayúsculas y minúsculas), enriquecer los textos, dar coherencia a la trama de un texto textual, ajustar la cohesión, etc. El adulto-mediador que reconoce estos logros primitivos en el proceso de descubrimiento de la combinatoria alfabética favorece de manera esencial la implicación de todo el alumnado, pero de manera especial, al que presenta dificultades en su proceso de alfabetización.

9.2. Conclusiones desde la perspectiva de la cristalización de datos

La finalización de esta memoria de tesis doctoral retoma un punto de su inicio, precisamente el que refiere a la idea del cristal como metáfora para apreciar el proceso de descubrimiento, interpretación y significado a través de una cristalización de este trabajo. Su realización se asume retomando los objetivos que guiaron el transcurso de la indagación y la incertidumbre y que al llegar al momento de su cierre, que no de su finalización, invita a reflexionar acerca del sentido que el mismo tiene en el quehacer educativo de los investigadores y de quienes lo compartan. La expresión “nos” aporta el carácter grupal de esta cristalización pues se aborda en el contexto del Grupo de Investigación al que se adscribe este trabajo, y, precisamente, con la mirada intersubjetiva de los miembros del mismo, en tanto interlocutores durante todo el proceso a través de su participación en los grupos de discusión con los docentes que prestaron su colaboración.

1. Acercarse a distintos escenarios de aula para interpretar, desde una visión compleja, la configuración del fenómeno identificado como “dificultad en el proceso de alfabetización inicial”.

Frente a la necesidad de activar estrategias de enseñanza y de evaluación que, en un caso, contemplen el desarrollo de prácticas comunicativas genuinas en las que la lectura y escritura sean herramientas útiles, y en el otro, valoren los aprendizajes primitivos en los procesos de enseñanza, este seguimiento ha permitido vislumbrar el papel decisivo que tiene el uso de la cultura escrita en contextos de comunidad para promover y movilizar las capacidades de comunicar, representar, investigar y comprender, y contextualizar los conocimientos. Se han podido observar progresos en la apropiación de la lengua escrita, caracterizados por presentar una gran curiosidad en relación a todo aquello que se puede referir por escrito. En la evolución en sus construcciones sobre el sistema de escritura se han visto diferencias importantes respecto a las hipótesis de escritura empleadas, incorporando en sus producciones cada vez más elementos que les permitieron aproximarse al sistema de escritura convencional. Este acercamiento ratificaría que, este tipo de relaciones, se encuentra en la base del desarrollo de la competencia en comunicación

lingüística (entre otras competencias básicas) del alumnado. Se considera que las propuestas de lectura y de escritura en el contexto escolar que plantean auténticas prácticas sociales para los niños y las niñas -aceptando los modos primitivos de su conocimiento- potencian el desarrollo de la autonomía cognitiva y emocional que se requiere para interactuar con el texto escrito y, de este modo, generan un adecuado *anclaje sociocultural* en relación con la adquisición de la lengua escrita.

2. Interpretar los modos de nombrar, narrar, acompañar y evaluar, en ámbito escolar, los procesos de alfabetización inicial del alumnado que no sigue el ritmo de la mayoría del grupo en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura y, en íntima relación comprender cómo narra, nombra e internaliza esta situación el mismo alumnado.

El seguimiento realizado en las aulas en las que se escolarizan a los alumnos de la muestra, permite observar experiencias con algunas características comunes en relación con su posición en la cultura escrita. Se pondría en evidencia que las acciones verbales que organizan los docentes para alcanzar determinados fines curriculares tendrían capacidad para potenciar (también para trabar, sin pretenderlo) las expectativas académicas del alumnado. Podríamos agrupar un conjunto de escenas pertenecientes a las distintas áreas de conocimiento en las que el alumnado, independientemente de su diversidad, se siente auténtico usuario de la cultura escrita (*a pesar de que puedan tener los errores propios de quien aprende a conversar, a leer, a escribir...*) ya desde los primeros años de escolaridad y durante los largos años que transcurren hasta lograr ser hábiles ante las distintas lecturas, formas de escribir, de hablar,... Muchas otras escenas, por el contrario, registran alumnos esquivos y temerosos ante las situaciones de escritura, de lectura, de conversación en distintos registros,...porque consideran que *no saben hacerlo*, que *esto no se les da bien*,... en fin, que *esto no es lo suyo*. Es frecuente que este último grupo esté acompañado y evaluado por adultos (docentes, familiares, etc.) que, a pesar contar con las mejores intenciones en relación con el aprendizaje de su alumnado, no consideran adecuado permitir los errores lingüísticos en sus acciones verbales, aunque muchos de éstos sean propios del proceso de

aprendizaje incluso en momentos en los que no se desea que ello ocurra; suelen dar excesivas explicaciones descontextualizadas de los contenidos curriculares para que posteriormente sean aplicados a través de ejercicios específicos; indican antes que ayudan a reflexionar las posibles mejoras; etcétera. *¿Es posible tener curiosidad por el lenguaje teniendo este tipo de vivencias?* Probablemente no, pues es muy difícil que estos alumnos alcancen cierta seguridad en este campo y logren verse a sí mismos capaces de abordar determinadas acciones verbales. En fin, un tema para reflexionar a la hora de decidir qué acciones verbales guiarán las tareas del alumnado: *¿qué es lo que se va a enseñar?, ¿cómo se hará?, ¿para qué se enunciarán determinadas indicaciones?* y, fundamentalmente, *¿qué operaciones cognitivas van a internalizar los alumnos?, ¿cómo lo harán?*

3. Indagar e interpretar las características de los contextos de intervención educativa que propician la construcción de una identidad en la cultura escrita a la población infantil identificada con problemas en el inicio de su proceso de alfabetización.

Siguiendo los aportes de Bronckart (2004, 2007), fijamos la atención en la *actividad verbal* que se genera en la dinámica del aula (es decir, en las producciones verbales -textos orales y escritos- que intercambiamos en contextos específicos con la finalidad de buscar un efecto determinado en el destinatario de la enunciación), tendremos herramientas para conocer si realmente estamos propiciando en nuestro alumnado el desarrollo de las competencias que pretendemos. Más aún, podremos evaluar nuestras producciones verbales para revisarlas en relación con qué y cómo hemos enunciado las distintas indicaciones de trabajo (instrucciones, consignas, pautas, etc.): *“Con estas propuestas que estoy indicando... ¿qué es lo que estoy enseñando?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿para qué estoy enunciando determinadas indicaciones/propuestas?”* Y, con mucho interés, podemos analizar qué operaciones cognitivas está internalizando el alumnado mientras realiza las acciones externas que le proponen determinadas indicaciones/propuestas, así como, observar cómo lo hace cada uno de ellos atendiendo a las características de su propia diversidad. En síntesis, teniendo en cuenta que Vygotski (1996)

plantea la capacidad humana de desarrollar procesos psicológicos superiores a partir de la actividad interpersonal, resulta imprescindible relacionar, por un lado, las actividades externas que proponemos a nuestro a través de los textos que enunciamos y, por otro, la internalización cognitiva que dicho alumnado tiene la posibilidad de realizar a partir de llevar a cabo las propuestas de dichos enunciados. Es decir, se hace hincapié en la conveniencia de analizar la actividad socio-discursiva que se genera en el aula -fundamentalmente, en los textos con que el docente enuncia las indicaciones, instrucciones, consignas, pautas, etc. para indicar y guiar a su alumnado durante las tareas, las actividades y los ejercicios escolares- con la intención de comprobar si la actividad externa que proponen dichos enunciados facilitan llegar a lo que realmente pretendemos enseñar. Probablemente, grandes descubrimientos y muchas sorpresas pueden surgir en estos contextos de reflexión y conocimiento docente.

4. Describir secuencias didácticas y criterios de evaluación que puedan generar condiciones apropiadas para que el alumnado que se identifica con “no saber leer y/o escribir”, pueda desarrollar su competencia en comunicación lingüística.

Evaluar es un acto complejo en el que se realizan recursivamente, por lo menos, tres acciones: elegir, valorar y jerarquizar. El proceso lo puede comenzar cualquiera de ellas. Opto por iniciar este análisis por *elegir*. “¿Cuál es el criterio que utilizo para esta selección?”. Elegir es, entre ellas, la más integradora. De alguna manera, comprende a las demás. Por otra parte, pretendo comenzar por un punto difícil, y, en este caso, estoy totalmente segura de que elegir “*lo que más gusta*” no es una tarea fácil. Probablemente, la dificultad está en optar por características que, muchas veces, no se encuentran concentradas en un solo objeto, hecho, situación... Es habitual que estén repartidas en una amplia gama de posibilidades y aquí la duda entra a jugar un papel importante: “*esto me gusta, pero preferiría...*”, “*esto me gusta... pero no me compensa porque...*”. A veces, la inventiva lleva a crear versiones imposibles e inviables: esta característica de aquí, esta otra de allá... En estas oportunidades, concluir y definir una opción, es una auténtica liberación. Los criterios de evaluación, han

hecho su trabajo y por fin llega la elección. Al hilo de esta exigencia cargada de duda, es comprensible que muchas personas opten por adherir a criterios de evaluación legitimados socialmente, que tienen solera, que no implican grandes disyuntivas ni confrontaciones con uno mismo ni con los demás. Más aún, en esta cultura global de fin de siglo donde, para alcanzar los modelos de *triunfador*, el *bombardeo* de mensajes explícitos e implícitos hace “*su trabajo*” proponiendo *disfrutar de la comodidad de hoy* (sin advertir las consecuencias que pueden aparecer mañana), *ser rápido y eficaz* (abandonando el valor del tiempo, de los “*frutos*” que se cosechan respetando los procesos genuinos), *evitar los conflictos* (muchas veces, inventando una realidad sin ellos y no sabiendo qué hacer cuando rebrotan), *no confrontar, ya que se puede consensuar* (mientras *consensuar* implica, muchas veces, adherir a acuerdos cerrados previamente por grupos de poder), *los cambios son incómodos* (cuando nos proponen un mundo en constantes cambios)... Los dobles mensajes se multiplican. Y en esta sociedad, tan tradicional y tan moderna al mismo tiempo, nos toca, a quienes nos movemos profesionalmente en el mundo educativo, crear las señas de identidad de su cultura pedagógica. Cada uno acepta este desafío en el día a día acorde a sus propias posibilidades y limitaciones. ¿*Cuáles son nuestros criterios de evaluación a la hora de emitir un juicio de valor respecto a lo que sabe nuestro alumnado?*, ¿*con qué criterios evaluamos el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestro alumnado?* ¿*Qué papel juegan las prácticas sociales de conversación, lectura y escritura en nuestras aulas?*, son algunas preguntas que permiten abordar este tema. Sus respuestas nos darán las pistas para identificar dónde están nuestras ideas dentro del panorama pedagógico general. La evaluación, en el fondo, es la que define nuestro posicionamiento didáctico. Al respecto, es evidente la existencia de ciertas experiencias donde hay muchos cambios en el campo de las propuestas y actividades (tendiendo hacia un verdadero uso del lenguaje escrito) pero, llegado el momento de la evaluación, se mantienen los mismos criterios centrados en los aspectos normativos del sistema alfabético: ¿*ha cambiado algo?* Evidentemente, muy poco. El alumno va a ser *marcado* por lo que no sabe y terminará por relacionar, en exclusivo, lenguaje escrito con sistema de escritura. Las actividades cada vez más se harán con la intención de cumplir, o no, con las actividades escolares. Por contrapartida, nadie deja de adherir a la idea de que

saber leer y escribir significa mucho más que conocer y utilizar adecuadamente las reglas del sistema alfabético (relación biunívoca entre grafema y fonema) y el ortográfico. Frente a estas situaciones, cabe la posibilidad de que el profesor opte por estos criterios de evaluación a causa de la dificultad que implica elegir un cambio en solitario, y no por un auténtico convencimiento personal respecto a que ese sea el verdadero camino para lograr un perfil de alumno competente ante el lenguaje escrito. Dentro del conjunto de significados que recibe el acto de evaluar, en este espacio se opta por adherir al seguimiento de las *transformaciones y los avances dentro de un proceso complejo*, atendiendo a todos los aspectos interrelacionados que intervienen en él, sensiblemente distinto a la simple constatación del nivel alcanzado por el alumno en cada una de las partes que componen el todo que, en este caso, es el lenguaje escrito. *Transformaciones, avances, proceso complejo, aspectos interrelacionados, todo...*, son palabras claves que ofrecen un encuadre didáctico adecuado para hacer una valoración del desarrollo de la competencia que evidencian los alumnos, atendiendo a los distintos aspectos que se integran, influenciándose entre sí, en el lenguaje escrito. Realidad esta ciertamente imposible de ser captada desde una mirada (evaluación) estática y parcelada del lenguaje, ya que todo ese mundo interconectado se diluiría, llegando a perder sentido la valoración en ese contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Aaron, P.G. y Simurdak, J. (1991). Reading disorders: their nature and diagnosis. In J. E. Obrzut y G. W. Hynd (Eds.), *Neuropsychological foundations of learning disabilities* (pp. 513 – 548). San Diego, CA: Academic Press.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Acuña, M. y Rodrigo, M. J. (1996). La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar. *Cultura y Educación*, 4, 19-30.
- Adams, M. J. (1996). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MITPress.
- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alegría, J. (2010). Aprender a leer en un sistema alfabético. *Lectura y Vida*, 31 (4), 38-41.
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, D.L.
- Antúñez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Argyris, C. (1999). Entrevista con Chis Argyris por J. Kurtzman. *Harvard Business Review*, 88, 34-42.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Banister, P., Bruman, E., Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (1994). *Qualitative Methods in Psychology: A Research Guide*. Buckingham: Open University.
- Barreto Tovar, C., Gutiérrez Amador, L., Pinilla Díaz, B. y Parra Moreno, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 9 (I), 11-31.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford y Cambridge: Blackwell.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Bautista, A. (2009). La sociedad de la información versus la escuela analógica, o lo necesario de las narraciones audiovisuales. *Educatio Siglo XXI*, 27, 2, 43-52.
- Bautista, A. (2013). Indagación Narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y Futuro*, 29, 69-79.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. *Literacy Practices*. Londres y Nueva York: Longman.
- Beauchamp White, M. (1995). *Reescribir la vida. Entrevistas y ensayos*. Barcelona: Gedisa.

- Beaud, M. (1997). *Le Basculement du monde*. París: La Découverte.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: Vers plus d'efficacité*. Bruselas: Labor.
- Bereiter C. y Scardarnalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hill dale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, P. (1988). Educational Change: An Implementation Paradigm. En R. Lehming y M. Kane (Eds.), *Improving Scholls. Using what we know* (pp. 253-286). London: Sage Publications.
- Bitou, A. & Waller, T. (2011). Researching the rights of children under three years old to participate in the curriculum in early years education and care. *Researching Young Children's Perspectives*, 52.
- Blanco, A., Corral, N., García, I., Ramos, A. y Zurbano, E. (2013). Estructura del entorno educativo familiar: su influencia sobre el rendimiento y el rendimiento diferencial. En PIRLS - TIMSS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA. Volumen II: Informe español: análisis secundario* (pp. 10-42). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol2.pdf?documentId=0901e72b8146f0cb>
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolter, J. B. (1998). Hypertext and the question of visual literacy. En D. Rein King (Ed.). *Handbook of literacy ad technology. Transformations in a post-typographic world* (pp. 3-13). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P., y Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. En L. Allal, L. Chanquoy, y P. Largy (Eds.), *Studies in writing, Vol. 13* (pp. 157-170). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Bronckart, J. P. (1996). Units of analysis en psychology and their interpretation: social interactionism or logical interactionism? En A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought* (pp. 85 – 106). Nueva York: Erlbaum.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interaccionismo sócio-discursivo* [Activity of language, texts and discourses: for a socio-discursive interactionism]. Sao Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Bronckart, J. P. y Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Revue Pratiques*, 97/98.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, S. (1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía interminable. *Textos*, 9.
- Bruner, J. (1980). *Desarrollo Educativo y Educación*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Calero, A. y Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de lectura. *Comunicación, lenguaje y educación*, 18, 41-53.
- Cameron y Wang (1999). Frog, where are you?. Children's narrative expresión over the telephone. *Discourse Processes*, 28, 217-236.
- Camilloni, A. (1998). De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni et al (Coords.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.17-40). Buenos Aires: Paidós (1ª edic. 1996).
- Camilloni, A., Davini, M. y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos*, 23, 69-78.
- Canales-Trevisi, S. y Rosat, M.C. (1997). Deux genres de textes expositifs: une démarche d'analyse. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, LIDIL, 14, 167-178.
- Canário, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cañal de León, P. (Coord.) (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *La teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (Noviembre de 2009). Prácticas letradas contemporáneas. En Leer.es, *Congreso Leer.es*. Ministerio de Educación: Madrid. Recuperado de: http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/formacion_lomce/bloque_2/Modulo_2_3/leer_hoy.html
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castedo, M. (2012). Notas para pensar la evaluación de planes y programas de lectura. *Cuadernos y Redplanes* (2). 7-11. Bogotá: CERLAC-UNESCO.
- Castedo, M. y Zuazo, N. (2011). Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4), 1-14.
- Castellò, M. (1997). Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 13, 32-45.
- Castells Gómez, N. (2006). *Tesis Doctoral. L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 34, 3, 164-167.
- CERLALC (1996). *Carta de la lectura: solo libros no basta*. Bogotá: CERLAC.
- Chall, J.S. (1979). The great debate. Ten years later, with a modest proposal for reading stages. En L.B. Resnick y P.H. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*, Vol.1. (pp. 29-55). Hillsdale, NJ: LEA.
- Chapela, L. M. (2010). *Dime, diré y dirás. Los menores de siete años como lectores y autores*. México: SM.
- Cherryholmes, C. H. (1987). Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, 282, 31-60.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique [Título original: La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, 1985].
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Chomsky, N. (1972). *Studies on semantics in generative grammar*. The Hague, Netherlands: Mouton.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza editorial.
- Christensen P. H. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En E. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives* (pp. 146-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, W.A.; Maccoby, E.E.; Steinberg, L.; Hetherington, E.M. y Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *Am Psychol*, 55 (2), 218-232.
- Condemarín, M. (2002). Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de las familias pobres. *Lectura y Vida*, 23, 1.
- Connelly, F. y Clandinin, J. (2000). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19, 5, 2-14. Recuperado de: <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2012/Narrative-Clandinin%20ER%20article.pdf>
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación educativa*. Madrid: Morata.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New York: Ablex. Pub. Corp.
- Cousins, J. B. y Leithwood, K. A. (1993). Enhancing Knowledge Utilization as a Strategy for School Improvement. *Science Communication*, 14(3), 305-333.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. En P.W.Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 216 – 247). Nueva York: Mac Millan.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classroom 1890-1990*. New York: Teacher College Press.
- Cucuzza, R. (2010). Voz de historiadores, *Lectura y Vida* (4), 61-68.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1992). La escritura como proceso. *Educación y cultura*, 28, 41-44.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1993). El lenguaje en la educación. *Enfoques Pedagógicos*, 1 (1), 5-15.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En Flórez, R. (Ed.). *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp.13-26). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. y Valle-Arroyo, F. (1988). Modelos de lectura y dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.

- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15 (2), 213-238.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (2001). Formación del profesorado, prácticas de enseñanza y evaluación de las capacidades que desarrollan los niños al leer y escribir en el proceso de alfabetización inicial. En *Actas del II Simposio Internacional de "Lectura y Vida"* (pp.151-164). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- D'Angelo, E. y Oliva, J. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid – Dirección General de Promoción Educativa.
- D'Angelo, E. y otros (2009). Condiciones generales y específicas en cada una de las siete destrezas para el éxito en comunicación lingüística. En F. Luengo y P. Bazo (Coords.), *Proyecto Atlántida. La práctica de la comunicación lingüística* (pp.33-48). Madrid: Proyecto Atlántida – OAPEE.
- D'Angelo, E. y Pozo, P. (2008). Antiguos modelos para nuevas infancias. Un análisis de las prácticas educativas actuales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 305-327.
- Dalin, P. (1978). *Limits to educational change*. London: Macmillan.
- Dalton, Y. (1992). Alfabetización escolar: en busca de la didáctica perdida. *Novedades Educativas*, 4, 10.
- Davison, K. (2006). Dialectical imagery and postmodern research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (2), 133-146.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas* 10, 107-123. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaEducacionEmocionalEnEdadesTempranasYElInteresDeS-1407971.pdf>
- de la Torre, S. (1997). *Innovación educativa. El proceso de la innovación*. Madrid: Dykinson.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje* (73), 49-63.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage Publications.
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Díaz Barriga, A. (1992). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aike- Ideas-Rei.
- Doyle, M. W. (1990). Themes in teacher education research. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-23). New York: MacMillian.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. *Revista Argentina de educación*, Año XI, 19.

- Eder, D. y Corsaro, W. (1999). Ethnographic studies of children and youth: theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnographic*, 28, 520 – 531.
- Edwards, S. (2005). Constructivism Does not Only Happen in the Individual: Sociocultural Theory and Early Childhood Education. *Early Child Development and Care* 175 (1), 37-47.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 4-10.
- Ellis, A.V. (1990). Ortografía y escritura (y lectura y habla). En F. Valle; F. Cueto; J.M. Igoa y S. Del Viso (Eds.), *Lecturas de Psicolingüística* (pp. 34-42). Madrid: Alianza Editorial.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. y Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly* 6(4). 50-72.
- Escudero Muñoz, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos Tau.
- Escudero Muñoz, J. M. (editor) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, D.L.
- Estebaranz, A. (2000a). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Estebaranz, A. (2000b). El desarrollo curricular basado en la escuela: la integración de reforma y realidad. En A. Estebaranz (Coord.). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 115-149). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Eurydice (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: Eurydice.
- Felman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 37-49). New York: Macmillan [Trad. al castellano: Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la Enseñanza - Tomo I*. Barcelona: Paidós, 1989].
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Rivière Gómez, J. (2010). *Fracaso Escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa". Área de Becas, Universidades y Estudios Sociales.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986). *La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización*. México: Bibliotecas Universitarias.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman, (Comp.), *Los niños construyen su lecto-escritura. Un enfoque piagetiano* (pp.122-135). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Novedades Educativas*, 12, 4-7.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias

- de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas Sobre Lecturas*, 1 (3), 37, 76-82.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2007). Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget. En E. Ferreiro (Coord.), *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos* (pp. 411-420). Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Ferreiro, E. (2015). *La escuela debe dejar de conservar ciertas tecnologías como si fueran símbolos patrios*. Recuperado de: http://www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2015/6/edicion_265/contenido_s/noticia_5001.html
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, 2 (1), 6-14.
- Feuer, M., Towne, L., Shavelson, R.J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31 (8), 4-14.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M.L.; Lerner, D. y Melgar, S. (2012). *Más allá de las querellas; la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/18.1.AlfabetizacionModulo1baja.PDF>
- Flórez, R. y Gómez, P. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: Retos y desafíos*. Bogotá, Colombia: Textos Universitarios. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación.
- Flórez, R., Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9 (1), 117-133.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Mondragón Bohórquez, S. y Pérez Vanegas, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología* (12), 85-98.
- Flórez, R., Torrado, M. C., y Arias, N. (2006b). Leer en familia: Horizonte conceptual. En Fundalectura (Ed.). *Leer en familia en Colombia Reporte de investigación y experiencias* (pp. 19-49). Bogotá: Fundalectura.
- Flórez, R., Torrado, M. y Mesa, C. (2006a). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 457-475.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional Colombiana.
- Flórez, R. Restrepo, M. A. y Schwanenftugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y Departamento de la Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia.

- Freebody, P. (2008). Critical Literacy Education: On Living with "Innocent Language". En Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2 (pp. 107-118). Nueva York: Springer.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologists at Work*. New York: Harper & Row.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, DF: Siglo XXI.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J.C. Marshall y M.Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia. Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (pp.301-330). London: LEA.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York/Londres: Teachers College Press/Cassell.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change. A quarter of a century of learning. En A. Hargreaves et al (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214 – 230). Londres: Kluwer.
- Gallacher, L. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499–516.
- García-Fontes, W. (2011). En PIRLS - TIMSS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA. Volumen II: Informe español: análisis secundario* (pp. 10-42). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol2.pdf?documentId=0901e72b8146f0cb>
- Garner, R. (1987). *Metacognition in reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Garner, R. (1992). Learning from school texts. *Educational Psychologist*, 27, 53-63.
- Gee, J.P. (2000). The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 180-196). Londres: Routledge.
- Geertz, C. (1990). *Conocimiento local: ensayos sobre las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giaquinta, M. (1998). Nonlinear elliptic systems. *Jber. d. Dt. Math.-Verein* 100, 238-252.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. London: Macmillan.
- Giroux, H. (1992). *Educación y ciudadanía para una democracia crítica: Más allá de la ética de lo trivial*. *Innovación Educativa* (1). Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/001-la-programacion-didactica--planificacion-y-gestion-analisis-de-necesidades/educacion-y-ciudadania-para-una-democracia-critica>.
- Glaser, B. y Satruss, A. (1967) *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago,

- Illinois: Aldine.
- Glasser (2001). *The ground theory perspective: conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: sociology Press.
- Godoy, L. (1968). Algunas observaciones sobre la expresión del futuro en español. *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología románicas*. Madrid: CSIC.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid. Ediciones Morata.
- Gómez Lara, H. (2008). *Indígenas, Mexicanos y Rebeldes. Procesos educativos y resignificación de Identidades en los Altos de Chiapas*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Gómez Palacios, M. (2000). *La lectura en la escuela*. México. Círculo de aprendizaje de Maestros.
- González Pizón, B. Y. (2009). Lectura y escritura en la educación superior: viaje de retorno a la esencia de la universidad. *Memorias del I Seminario Internacional de Lectura en la Universidad*. <<http://goo.gl/2zij1l>>.
- González Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- González, A. P.; Medina, A. y de La Torre, S. (1995). *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.
- González, M.T y Escudero, J.M (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, DF: Siglo XXI.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worlmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Graff, Harvey (2008). Literacy Myths. En Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2 (pp. 41-52). Nueva York: Springer.
- Guralnik, M. (2006). The system of early intervention for children with developmental disabilities: Current status and challenges for the future. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.). *Handbook of mental retardation and developmental disabilities* (pp. 465-480). New York: Plenum.
- Gvirtz, S. (2009). *Del currículum prescrito al currículum enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Taurus: Madrid.
- Hachén, R. (2002). Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones entorno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. *Lectura y Vida*, 23, 2.
- Hall, G.E y Loucks, S.F. (1978). Teacher Concerns as a Basis for facilitating and Personalizing Staff Development. *Teacher college Record*, 80(1), 36-53.
- Halliday, M.A.K. (1975). *El lenguaje como semántica social. La interpretación social del lenguaje y de significado*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Hammersley M. y Atkinson, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London: Tavistock.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Eral, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, T. L. y Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association.
- Hasan, R. (1996). Literacy, Everyday Talk and Society. En R. Hasan y G. Williams (Eds.). *Literacy in Society* (pp. 76-85). Londres y Nueva York: Longman.
- Havelock, E. (1988). The Coming of Literate Communication to Western Culture. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose (Eds.). *Perspectives on Literacy* (pp. 127-134). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Havelock, R.G. (1982). *The Change Agent's guide to Innovation in Education*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing En M. C. Levy and Ransdell. S. (Eds.). *The Science of Writing* (pp. 1- 27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes. J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg. y E. R. Steinberg. (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hill Dale, NJ: Erlbaum.
- Hernández. R. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en lo contexto e colares. *Perfiles educativos, julio-diciembre, 85/86*.
- Hine, C. (2005). *Virtual methods: Issues in social research on the Internet*. Nueva York: Berg.
- Huberman, A.M. (1973). *¿Cómo se realizan los cambios en Educación?: Una contribución al estudio de la Innovación*. París: UNESCO.
- Hurtado Vergara, R. D.; Restrepo, L. y Cano, O. (2005). *Escritura y metacognición*. En F. Vásquez (Ed.). *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Ictes.
- Hutchison, C. (2006). Cultural Constructivism: The Confluence of Cognition, Knowledge, Creation, Multiculturalism, and Teaching. *Intercultural Education, 17* (3), 301-310.
- Iglesias, A. (2009). Planificación y organización en la Educación Inclusiva. En M. P. Sarto y M.E Venegas, (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 69-84). Salamanca: INICO. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, la enseñanza y la evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Instituto de Evaluación (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2011.pdf?documentId=0901e72b810b3cc3>
- Instituto de Evaluación (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de:

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentId=0901e72b80110470>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. IEA. Volumen II. Informe español. Análisis secundario. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol2.pdf?documentId=0901e72b8146f0cb>
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Johnson, G. M. (2005). *Instructionism and Constructivism: Reconciling Two Very Good Ideas*. Grant MacEwan College.
- John-Steiner, V. y Meehan, T. M. (1999). Creativity and collaboration in knowledge construction. In Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores/productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Kalman, J. (2008). Literacies in Latin America. En B.V. Street y N.H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2 (pp. 321-334). Nueva York: Springer.
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23 (1), 87-95.
- Kalman, J. (2001). *Saber lo que es la letra*. Informe. México: DIECINVESTAV-IPN.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (VIII), 37-66.
- Kellog, R.T. (1994). *The Psychology of Writting*. New York: Oxford University Press.
- Kirk, G. (1989). *El curriculum básico*. Barcelona: Salvat.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Komulainen, S. (2007). The Rights of Refugee Children to Self-Expression and to Contribute to Knowledge in Research: Respect and Methods. *Journal of Human Rights Practice* November 1, 7, 411-429.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P. y Freixas, A. (1997). Acercarse a las aulas: ¿uno o múltiples caminos?. *Cultura y Educación*, 8, 5-12.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lancy, D. (2000). *Studying Children In Schools: Qualitative Research Traditions*. Illinois: Waveland Pr. Inc.
- Landow, G. (2009). *El hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear C. y Knobel, M. (1997). Literacies, Texts and Difference in the

- Electronic Age. En C. Lankshear (Ed.) *Changing Literacies* (pp. 133-163). Buckingham, UK. / Philadelphia, USA.: Open University Press.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine, and S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pages 63-82). Washington, DC: APA.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeCompte, M.D. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research. Second edition*. San Diego: Academic Press.
- Lee, K., Karmiloff-Smith, A., Cameron, C. A. y Dodsworth, P. (1998). Notational adaptation in children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30 (3). 159-171.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En A. Castorina y otros (Eds.), *Piaget - Vygotski. Contribuciones para replantear el debate* (pp. 121 – 135). Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levine, K. (1986). *The Social Context of Literacy*. Londres y Nueva York: Routledge y Kegan Paul.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Litwin, E. (1995). La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula. *Novedades Educativas*, 57, 30-31.
- López Hernández, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- López Herrerías, J. A. (1987). Dimensiones psicológica y sociológica de los exámenes. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 129, 55-70.
- López Yañez, J. (1997). El asesor como analista institucional. En C. Marcelo García & J. López Yañez (Coord.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 62 – 79). Barcelona: Ariel.
- Louis, K. y Miles, M. (1990). *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- Luke, A. (1995). *When Literacy Might (or not) Make a Difference: Textual Practice and Capital*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco: Electronic Data Resources Service (Edrs).
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Luria, A. R. (1978). The Development of Writing in the Child. En Cole, M. (Ed.). *The selected writings of A. R. Luria* (pp. 86-98). New York: Sharpe.

- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo García, C. (Dir.) (1996). *Innovación, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J.A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero, ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82.
- Martínez García, J. S. y Córdoba, C. (2013). Rendimiento en lectura y género: una pequeña diferencia motivada por factores sociales. En PIRLS - TIMSS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. IEA. Volumen II: Informe Español. Análisis secundario (pp. 143-184). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol2.pdf?documentoId=0901e72b8146f0cb>
- Masagão Ribeiro, V. (2003). *Letramento no Brasil. (Literacy in Brasil.)* São Paulo: Global.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research desing. An interactive aproach*. California: Sage Publications.
- Mc Kenna, M.C., D. Reinking, L.D. Labbo y Kieffer, R.D. (1999). The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader. *Reading y Writing Quarterly*, 15, 111-126.
- McCarthy, S. y Raphael, T. (1992). Perspectivas de la investigación alternativa En Irwin, J. y Doyle, M. (Comps.), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (pp. 18-50). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- McCutchen, D. (1988). Functional Automaticity in Children's Writing: A Problem of Metacognitive Control. *Written Communication*, 5, 306-324.
- McCutchen, D. (2005). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald, (Eds.). *Handbook of Writing (Research)* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- McDonald, J. (1965). Educational Models for Instruction. Introduction. En J. McDonald & R. Leeper (Eds.), *Teories or Instruction* (pp. 1 – 6). Washington: Association for Supervisión and Curriculum Development.
- McLaren, P. (1997). The ethnographer as postmodern flâneur: critical reflexivity and posthybridity as narrative engagement. En W. G. Hemey y Y. S. Lincoln (Eds.), *Representation and the text: Re-framing the narrative voice* (pp. 143-177). Albany: State University of New York Press.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/90 de 3 de Octubre de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Meek, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. México, DF: Fondo de Cultura

- Económica.
- Meléndez, L. (2009). El currículum de la inclusión. En M^a P. Sarto Martín & M^a E. Venegas Renaud (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 119-132). Salamanca: Publicaciones INICO (Universidad de Salamanca).
- Miles, M.B. (1964). Innovation in Education: Some Generalizations. En M. Miles (Ed.), *Innovation in Education* (pp. 631-662). New York: Teacher College Record Press.
- Miles, M.B. (1998). Finding keys to school change: a 40-Year Odyssey. En A. Hargreaves et al (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 17 – 69). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miller, G. (2006). La revolución cognitiva: una perspectiva histórica. *Psicología. Segunda época*, 25, 2, 54-68.
- Monclús, A.; Oliva, J.; Sánchez, P.; Gonzalo, V. y Barrigüete, M. (2004). *Bases para el análisis y el diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mora, D. (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. *Integra Educación* (2), 13-88. Recuperado de <http://www.iiicab.org.bo/oj5/index.php/ddc/article/view/23/25>.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, 147-164. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/97351-391861-1-PB.pdf>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mortari, L. (2007). *Cultura de la ricerca e pedagogia*. Roma, Italy: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca PER i bambini*. Milano, Italy: Mondadori.
- Moya, J. y Luengo, F. (2009). Las Competencias básicas en el marco de una educación democrática. En J. Moya y F. Luengo (Comp.), *Las competencias básicas en la práctica* (pp. 7 - 13). Madrid: Proyecto Atlántida.
- OCDE (2000). *Informe PISA 2000*. Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/espana/pisa2000.pdf>
- Olerón, P. (1985). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Morata.
- Oliva, J. (1999). *La escuela que viene*. Granada: Comares.
- Oliveira, R. C. (2004). O mal-estar da ética na antropologia prática. In Victora, C (Coord.), *Antropologia e ética: o debate atual no Brasil* (pp. 21-32). Niterói, Brasil: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Olson, D. R. (1995). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, A. M^a. (2005). El derecho de los jóvenes a “no leer” El Quijote. *Revista OCNOS*, 1, 61 - 74.
- Pajares Box, P. (2005). *Resultados en España del informe PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: INECSE, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/espana/pisa2000.pdf>
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pereira, M. y Di Scala, M.(2002). Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente. Su incidencia en el despliegue de la capacidad narrativa de niños pequeños. *Colección de 0 a 5. Niños, cuentos y palabras*.

- Literatura y lectura infantil en Jardín infantil*. Buenos Aires: Novedades Infantiles.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perfetti, C. A. (1986). Cognitive and Linguistic Components of Reading Ability. En B. Foorman y A. Siegel (Eds.). *Acquisition of Reading Skills* (pp. 1-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1991). Representation and awareness in the acquisition of reading competence. En L. Rieben y C.A. Perfetti (Eds.). *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale: LEA.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel: Barcelona.
- Popkewitz, T.S. (1981). The Social Context of Schooling, Chage, and Educational Research. *Journal of Curriculum Studies*, 13(3), 189-206.
- Prior, P. (2005). A Sociocultural Theory of Writing. En C. Mac Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). New York: Guilford Press.
- Ramírez Avendaño, B. E. (2005). *¿Cómo potencializar una sana convivencia en el ámbito escolar?*. Medellín, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Resnick, D. y Resnick, L. (1988). The Nature of Literacy. A Historical Exploration. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll, y M. Rose (Eds.), *Perspectives on Literacy. Carbondale y Edwardsville* (pp. 190-202). Southern Illinois: University Press.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: building new understandings* (pp. 3-14). Washington, DC: Falmer Press.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un Puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rincón Bonilla, G. (2007). Enseñar a comprender nuestro sistema de escritura. En G. Rincón G. y M. Pérez (Eds), *Leer y escribir al iniciarla escolaridad* (pp.79-93). Serie Tejer la red-2. Colombia: Poemia.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Romero, M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas. Representando el cambio en tiempo de posmodernidad. *Revista de Educación*, 317, 157-184.
- Rodríguez, E. y Bonilla, P. (1995). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: CEDE Uniandes.
- Rogers, E.M. (1983). *Difusión of Innovations*. New York: McMillan Plishing.
- Román López, M. & Díez López, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.

- Román López, M. & Díez López, E. (2006). *La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Román López, M. (2005a). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Román López, M. (2005b) *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: Editorial EOS.
- Rosales, C. (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1991). *Manifestaciones de innovación didáctica*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones-Universidad de Santiago.
- Rosetti, M., Mac, M. y Martínez, E. (1991). *La pragmática. Por qué interesa hoy*. Buenos Aires: La Obra.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change. Developing involvement and understanding*. UK: Open University Press.
- Rummelhart, D. E. y McClelland, J. (1986). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, Massachusetts: Bradford Books - The MIT Press.
- Sachs, W. (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. Londres y Nueva Jersey: Zed Books. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Sack, R. (1981). Una tipología de las reformas de la Educación. *Respectivas*, Vol. XI (1), 45-46.
- Sanchiz Ochoa, P. y Cantón Delgado, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. En Á. Aguirre Baztán (coord.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 128- 134). Barcelona: Marcombo.
- Sarto, P. y Andrés, M.D. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 85 – 118). Salamanca: INICO.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schensul, S.L., Schensul, J.J. y LeCompte, M.D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 en *Ethnographer's Toolkit*). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Educación Acción en los profesionales*. Madrid: Paidós - MEC.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publications.
- Scribner, S. (1988). Literacy in Three Metaphors En E. R. Kintgen, Barry M. Kroll, y Mike Rose (Eds.), *Perspectives on Literacy* (pp. 190-202). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Serber, S. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology*, 78, 133-159.
- Shulman, L. S. (1995). The pedagogical colloquium: Three models. *AAHE Bulletin*, 47 (9), 6 – 9.
- Sibila P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Silveira Barbosa, M. C. (2014). A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Praxis Educativa*, 9, 1. Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>

- Sirvent, M. T. (2003). *El Proceso de investigación*. Buenos Aires: Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras –UBA.
- Sirvent, T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, 64/75, 45-63.
- Sirvent, M.T. (2004) La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación UBA XII*, 22.
- Smith, J. K. y Deemer, D. K. (2000) The problem of criteria in the age of relativism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*, (2nd edn) (pp. 877-896). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/GRAO.
- Solé, I. y Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 461-485). Madrid: Alianza Editorial.
- Soprano, A. M. (1997). *La hora de juego lingüística*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J.(1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociologi*, 13 (2) 3-21.
- Street, Brian V. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (cice)*, 2 (5), 77-102.
- Street, Brian V. (2008). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies En B. V. Street y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2 (pp. 3-14). Nueva York: Springer.
- Sulzby, E. y Barnhart, J. (1992). La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En J. Irwin y M Doyle (Comps.), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (pp. 150-1 77). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World. [Edición en español: *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1972].
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Madrid: Paidós.
- Teberosky, A. (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, 23-32.
- Tedesco J. C. (2010). Educación y justicia: el sentido de la educación. La educación en el horizonte 2020. *XXV Semana Monográfica de la Educación*. Editorial Santillana.

- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica* 16, 14-28.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, D.L.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1911). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos. Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*. Costa Rica: UNESCO/MEP: Proyecto SIMED.
- UNESCO-Institute for Statistics (2005). *Literacy Assesment and Monitoring Program (LAMP)*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/lamp-literacy-assessment.aspx>
- UNESCO–OIE (1996) *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*. Oficina Internacional de Educación/UNICEF. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/repetit_1996_sp.pdf
- Vaca, J. (1987). Las semejanzas entre el desarrollo pre-alfabético y el desarrollo post-alfabético de la escritura del niño. *Colección Pedagógica Universitaria – Universidad Veracruzana*, 15, 71-86.
- Vaca, J. (1997). *El niño y la escritura*. Xalapa: Textos Universitarios. Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 99-124.
- Vaca, J. (2004). La segmentación de oraciones por niños de 7 a 12 años. *Puertas a la Lectura*, 18, 58-69.
- Vaca, J. (2006). *Así leen (textos) los niños*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. (2008). *Leer*. Xalapa, Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Serie Investigación. Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky. *Educere*, (3), 9-11.
- Valle-Arroyo, F. (1989). Errores en lectura y escritura. Un modelo dual. *Cognitiva*, 2 (1), 35-63.
- Van Dijk, T. (1995). On Macrostructures, Mental Models, and Other Inventions: A Brief Personal History of the Kintsch-van Dijk Theory. En Ch. A. Weaver; S. Mannes y Ch. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: Eassays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale: LEA.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

- Vernet (1975). *Juan Vernet Ginés. Historia de la ciencia española*. Madrid: Instituto de España "Cátedra Alfonso X El Sabio".
- Vigotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Internalización de las funciones psicológicas superiores. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vincent, D. (2000). *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Malden: Blackwell Publishers.
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Warming, H. (2011). Getting under their Skins? Accessing Young Children's Perspectives through Ethnographic Fieldwork. *Childhood*, 18(1), 39-53.
- Watzlawick, P. (1981). The charm of the Scout. In C. Wilder-Mott & J. Weakland (Eds.), *Rigor and imagination* (pp. 323 – 330). New York: Praeger.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (1998a). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press (edición española: *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós, 2002).
- Wenger, E. (1998b). *Communities of Practice: learning as a social system. Systems Thinker*. Recuperado de: <http://www.co-l-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of Practice: the new organizational frontier. *Harvard Business Review*, 139-145.
- Wersch, J. (1993). Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.
- Whyte, W. F. (1976). Research methods for the study of conflict and cooperation. *American Sociologist*, 11, 208-216.
- Widdowson, H. G. (1996). *Oxford introduction to language study: linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wittrock's, M. (1989). Enduring Contributions to the Science of Learning. *Educational Psychologist*, 45, 46-50.
- Wolcott, H. (2001). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Traducción de Eva Zimmerman. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la Etnografía en la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Yoloye, A. (1981). Evaluar las reformas. *Perspectivas*, 11(1), 92-101.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ANEXO

ANÁLISIS DOCUMENTAL: seguimiento longitudinal de las producciones escritas del alumnado de la muestra (proceso de Observación Participante – OP)**Aportes de las investigaciones psicogenéticas en el ámbito de la adquisición de la escritura**

Teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento se genera en relación con el desafío de indagar, interactuar e interpretar los distintos objetos de conocimiento, la referidas investigaciones han registrado las ideas o hipótesis que los niños y las niñas ponen continuamente a prueba frente a la lengua escrita hasta llegar a alcanzar, en proceso evolutivo, el conocimiento objetivo y convencional. Este análisis ha tenido una importante resonancia en el ámbito educativo, fundamentalmente en relación con los procesos de alfabetización inicial de una lengua y en los de atención a la diversidad (D'Angelo, 2003) a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, el hecho de que el docente conozca el proceso de conceptualización del sistema de escritura por el que transitan todos los niños y las niñas que aprenden una lengua hasta redescubrir la convencionalidad de su código escrito (cada uno a su ritmo y posibilidades, y en íntima relación con sus experiencias con el lenguaje escrito en los entornos cotidianos donde interactúa), ha obligado a revisar, entre otras cuestiones, los criterios de evaluación y el concepto de *error* durante el aprendizaje de la escritura. Es decir, el profesorado ha comenzado a perder el miedo pedagógico que históricamente han generado las equivocaciones de quienes aprenden a escribir y a leer, al tiempo que, ha potenciado el desarrollo de su competencia en comunicación proponiéndoles el uso social de diferentes géneros textuales aunque no dominen el código escrito. Dombey y Meek Spencer (1994) lo explicitan de la siguiente manera:

los niños y las niñas pequeños que cometen errores, *miscues* [empleando el término concreto de Ken y Yetta Goodman] como estos en su escritura muestran que están presentando atención a los fonemas de las palabras que ellos están intentando escribir, [...] los niños y las niñas necesitan un entorno que les anime a experimentar y no un entorno que penalice sus errores. (p.131)

Emilia Ferreriro y Ana Teberosky (1979) distinguen tres grandes momentos en el proceso de adquisición de la escritura:

- La distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico: diferenciación entre el dibujo y la escritura.
- La construcción de formas de diferenciación: diferencias cualitativas (variabilidad interna dentro de una misma palabra) y cuantitativas (cantidad mínima de marcas).
- La fonetización de la escritura: análisis de la emisión oral de las palabras. Abarca desde el recorte silábico (adjudicando una marca a cada uno de los sonidos identificados) hasta el descubrimiento del principio alfabético (llegando así al mayor nivel de formalidad posible respecto a los componentes de las distintas sílabas).

En última instancia cabe señalar que el equipo coordinado por Hachém (2002) profundiza en el estudio desarrollado por Ferreiro y Teberosky donde describe pormenorizadamente los distintos niveles del proceso de aprendizaje del sistema de escritura que se dan durante la *tercera fase de fonetización de la escritura*, mencionado anteriormente. Estos niveles son:

- **Nivel silábico:** Implica la búsqueda de una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje la estructuración de la sílaba (una grafía, una sílaba).
- **Nivel silábico-alfabético:** Comienzo de la proyección de las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, por lo menos, una de las sílabas.
 - **Hipótesis de cantidad:** Para estar bien formada toda sílaba debe estar constituida por más de un elemento.
 - **Hipótesis de variedad:** Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. Desde una posición binaria, se establece que uno debe ser consonante y el otro, vocal.
 - **Hipótesis de posición:** Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que deben disponerse es el de CV (consonante-vocal) generando una sílaba directa y abierta.

- **Nivel alfabético-inicial:** Consolidación del esquema CV (consonante-vocal) para todas las sílabas.
- **Nivel alfabético-medio:** Proyección de la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CCV-CVC entre otras combinaciones).
- **Nivel alfabético:** Habilidad de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (llegando a la sílaba CCVCC) y conceptualización de la posibilidad de que existan de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

Los procesos implicados en la adquisición de la lectura que se interrelacionan significativamente con los que modelan el acceso a la escritura, se refieren en el siguiente punto.

Procesos de apropiación de la lectura según investigaciones psicolingüísticas

Una de las preocupaciones que guían muchos estudios sobre el aprendizaje de la lectura es comprender los procesos de apropiación de la misma como aspecto fundamental para asegurar su enseñanza en el ámbito escolar y familiar. La corriente psicolingüística que se dedica a dicho estudio, distingue dos vertientes de investigación: la primera se dedica a explorar acerca del procesamiento superficial del texto y los mecanismos de reconocimiento de palabras; la segunda indaga sobre el procesamiento semántico, donde los aportes más importantes se presentan en las investigaciones de Van Dijk y Kintch (1983; 1995) a partir del modelo estratégico de comprensión del discurso. Según Vaca (2003), dicho modelo expone la idea de que:

el proceso de lectura no está basado en reglas y por lo tanto no es preciso, algorítmico. Más bien se trata, según su perspectiva, de un proceso muy flexible y dinámico, estratégico, determinado en gran medida por las características del sujeto que lee (o que escucha), de su conocimiento del mundo, de sus expectativas, del modelo de situación que él sea capaz de elaborar y a través del cual dará significación y cohesión a los elementos leídos. (p. 102)

En esta línea, los resultados de las investigaciones de Vaca (1997; 2003) ayudan a esclarecer el hecho de que hay una regularidad en la evolución de los

agrupamientos mediante los cuales los niños y las niñas procesan el texto escrito. Aplicando sistemáticamente un procedimiento cuantitativo de codificación basado en la proporción del texto que es oralizado mediante agrupamientos –unidades de procesamiento léxico que informan principalmente acerca de la unidad o unidades predominantes de procesamiento que el lector utiliza, y pueden ser definidos como el fragmento de lenguaje oral que un observador externo percibe sin segmentación interna alguna y que se corresponde con elementos del texto escrito- o unidades de procesamiento subléxicos (unsilábicas, bisilábicas), uniléxicos (palabra por palabra), biléxicos (dos palabras) y poliléxicos (varias palabras). Para Vaca (2003):

[...] hay una diferencia significativa que está de acuerdo con la hipótesis establecida: las niñas y los niños pequeños tienden a procesar el texto mediante unidades pequeñas, subléxicas o uniléxicas, mientras que los mayores lo pueden hacer ya mediante unidades mayores predominantemente bi- y poliléxicas. El hecho de que dichos resultados sean similares tanto para población hispanófono como francófono parece estar relacionado con los procedimientos de procesamiento que el niño va usando y éstos, a su vez, pueden estar relacionados con la evolución de las conceptualizaciones que el niño va logrando sobre el sistema de escritura. (p. 120)

Por último cabe señalar los aportes que Kalman (2003) realiza en torno a los conceptos de apropiación, participación y acceso para ayudar a explicar que las personas acceden a las prácticas sociales de lectura y escritura cuando participan en su uso con quienes las conocen y utilizan. En particular se propone “explorar el acceso a la cultura escrita como un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir” (p. 39). En este sentido, asume una perspectiva teórica que concibe a la alfabetización (literacy) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura. Se trata de una auténtica herramienta social para la comunicación humana. Por tanto, los procesos de enseñanza que organicen secuencias didácticas que propongan leer y escribir con ajuste a distintas intenciones desde los primeros años de escolaridad, facilitarán a los aprendices, en tanto les permiten desarrollar sus capacidades lingüísticas y comunicativas, una futura integración a la comunidad de lectores y escritores, y al mundo letrado en general.

Tabla A.1. Ficha de seguimiento de producciones escritas-alumno N1 – Núcleo 1

<p style="text-align: center;">El relato del maestro presenta un niño que...</p> <ul style="list-style-type: none"> - pertenece a un ambiente familiar difícil con un amplio repertorio de dificultades de funcionamiento; - tiene muchos problemas de comportamiento que lo llevan a mantener constantes discusiones con sus compañeros (se desplaza constantemente por toda la clase); - desafía al adulto no aceptando los límites que el mismo le plantea; - interrumpe la dinámica del aula llamando la atención de todos, niños y adultos, haciendo ruidos, cantando, bailando, etc.
<p style="text-align: center;">Estrategias socio-cognitivas en: LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve con resistencias de todo tipo, incluida la actitud desafiante, la invitación a participar en propuestas de escritura. • Expresa de distintas formas, y en todo momento, su autopercepción de persona incapaz de escribir y leer (excluye la posibilidad de intentarlo). • Prefiere dibujar cada vez que se enfrenta a escribir. • Necesita la presencia del adulto para poder escribir algo (en el caso de que acepte, se trata de una mínima expresión). • Espera una amenaza de castigo para poder iniciar cualquier trabajo. • Copia el texto del compañero que es valorado por el grupo en su condición de lector y escritor. • Tiene dificultades para recoger la información que se ha expresado en común, es decir, no asocia el lenguaje oral con el escrito. • Durante la realización de los primeros textos necesita que el adulto lo supervise y lea su producción manifestando de este modo el valor que tienen sus escritos. Este comportamiento evoluciona hacia el aislamiento en los momentos de escritura evitando la presencia del adulto. • Manifiesta siempre un alto grado de perfección en relación con lo que escribe, necesitando borrar muchas veces sus expresiones hasta que considera que lo ha hecho bien. Después de estos episodios tiene dificultades para retomar y continuar el guión textual que había pensado desarrollar.
<p style="text-align: center;">ORALIDAD</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En las puestas en común realiza aportaciones con matices desafiantes para el adulto que, una vez que son admitidas por parte de éste, generan siguientes intervenciones cada vez con mayor nivel de coherencia con relación al desarrollo del diálogo mantenido. • Tiene dificultades para elaborar un texto escrito recogiendo lo que ha expresado en la puesta en común.

Tabla A.2. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N1 – Núcleo1 (continuación)*

Transformaciones en los niveles de: CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta una evolución muy significativa a lo largo del curso en que se ha llevado a cabo el seguimiento. En un inicio interpreta el sistema de escritura de acuerdo con una hipótesis silábica (véase que en la Figura A.9 escribe "eeoio" para expresar "en el bolsillo"), si bien no siempre mantiene la correspondencia entre oralidad y escritura. Evoluciona hacia una escritura siguiendo la lógica del nivel alfabético-medio: una vez consolidada la estructura CV en todas sus sílabas y manejando las hipótesis de cantidad y posición va descubriendo nuevas construcciones silábicas, como pueden ser CVC, CCV y CCVC (véase que en la Figura A.17 aparece el esquema CCV, por ejemplo "trapito", pero no la estructura CVC, como ocurre en "titani" por "titanic" o en "torete" por "torrente". En la Figura A.20 se enfrenta al esquema CCVC en la palabra "inglés" que escribe "nique!"). • Las primeras producciones escritas se caracterizan por una hiposegmentación (como puede comprobarse claramente en la Figura A.9). A medida que evoluciona se percibe que, ocasionalmente, resuelve este aspecto con la hipersegmentación y, en paralelo, se acerca a la convencionalidad (véase que en la Figura A.8 respeta una segmentación convencional y, sin embargo, en la Figura A.10 recurre a la hiposegmentación en la segunda idea que organiza). • Recurre a la letra cursiva, evitando la utilización del tipo imprenta (evidentemente, por su personalidad, quiere utilizar los gestos aceptados por los adultos y, dado que la grafía más valorada en la cultura pedagógica es la cursiva, quiere respetarlo aunque se le indique que puede optar por formas más sencillas).
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Los primeros trabajos se caracterizan por presentar un nivel bajo en la conceptualización del sistema de escritura, de modo que en este contexto se hace muy difícil la posibilidad de analizar cuestiones de coherencia y cohesión. • En las siguientes producciones, conforme avanza su conocimiento sobre cómo funciona la combinatoria alfabética, se refugia en un formato discursivo lineal que le provoca la satisfacción de no equivocarse (principalmente los listados) que no requiere poner en juego demasiados recursos gramaticales para darle coherencia y cohesión.

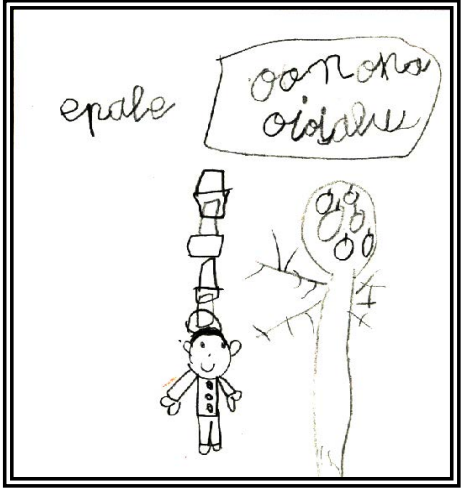
	
Fecha: 19.11.2007	
Transcripción literal: "epale / oonopa / oioiaeu"	Transcripción normalizada: "El vendedor de gorras / los monos..."

Figura A.1. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

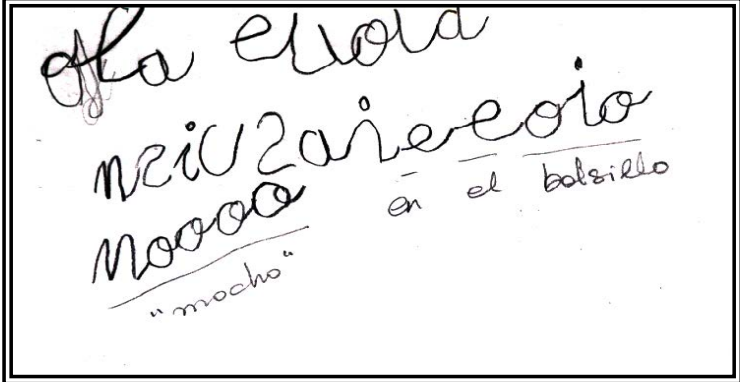
	
Fecha: 19.11.2007	
Transcripción literal: "ola euoia / nsiusaieeoio / moooo"	Transcripción normalizada: "Hola en el bolsillo / mocho"

Figura A.2. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

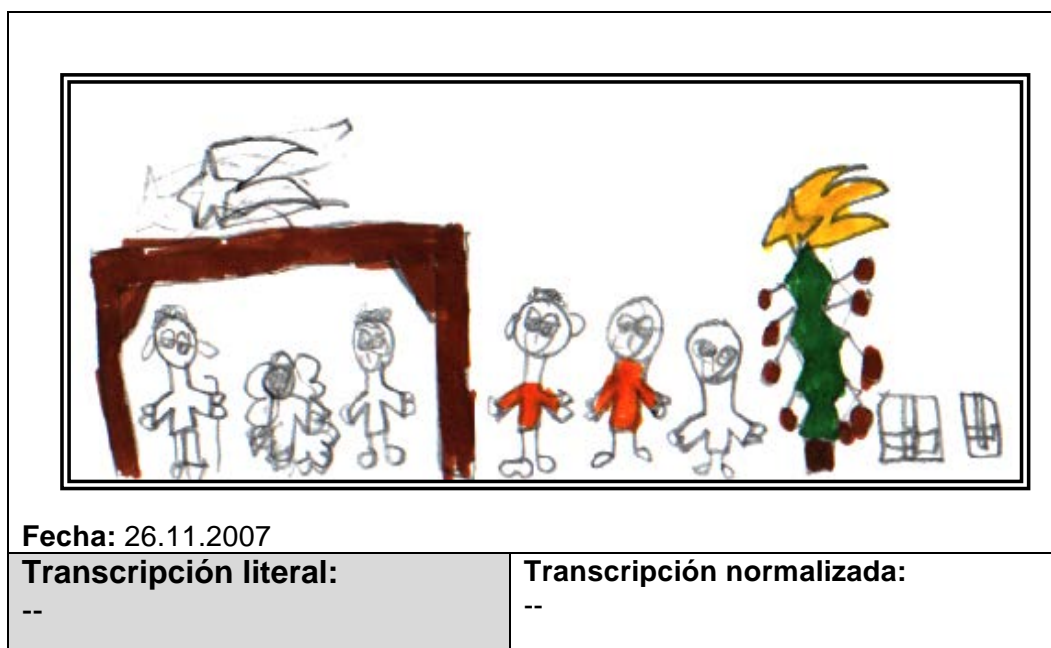


Figura A.3. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

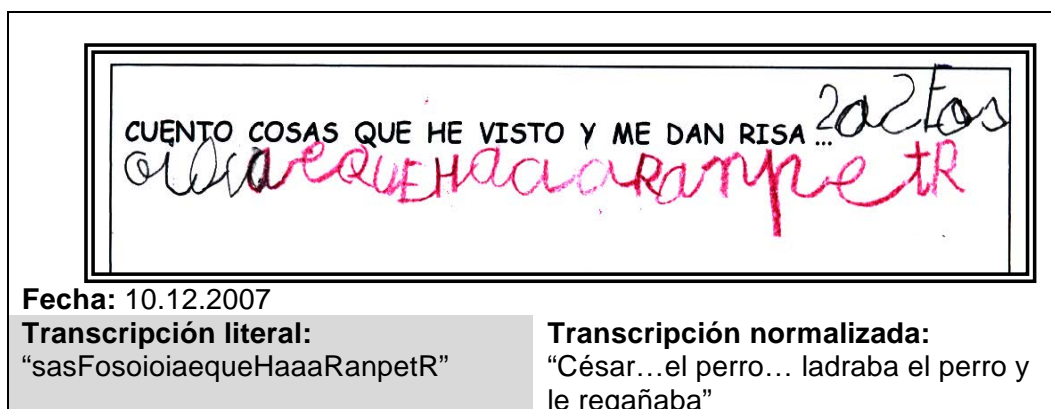


Figura A.4. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

	
Fecha: 21.01.2008	
Transcripción literal: "pia...Ratonera...122"	Transcripción normalizada: "Ratonera"

Figura A.5. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

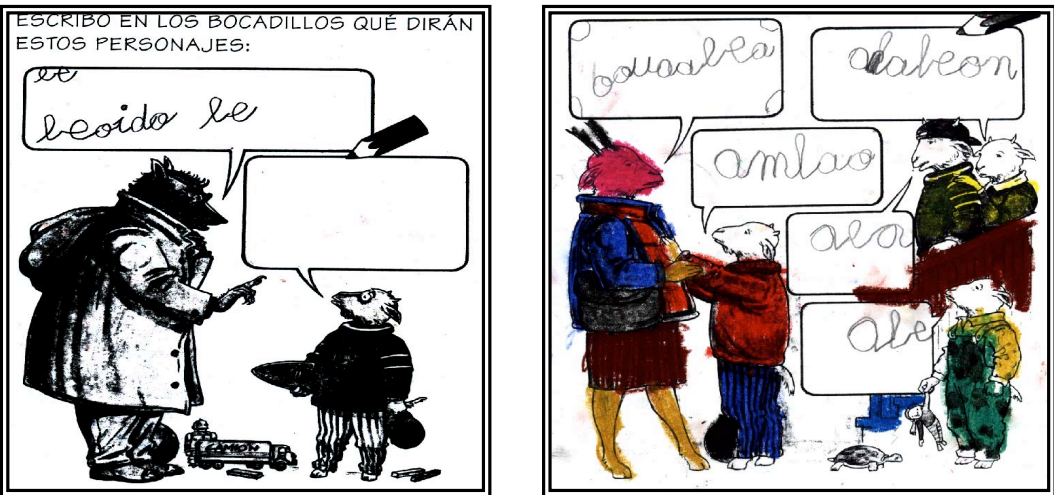
	
Fecha: 28.1.2008	
Transcripción literal: he...heido..he /buaabea /amlao /acabeon /ala /abe	Transcripción normalizada: El lobo ha venido/ el lobo/ ha estado/ vale/ vale

Figura A.6. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

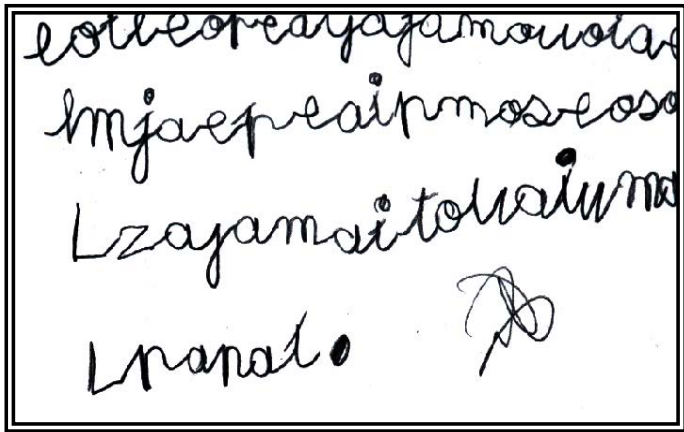
	
Fecha: 4.02.2008	
Transcripción literal: Elbeoparajamoular Imjaepaipmoseoso Lzajamaitohaimmo Lpapat	Transcripción normalizada: Nota: refiere letras sin correspondencia con su sonido

Figura A.7. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)


	
Fecha: 11.02.2008	
Transcripción literal: risr / meepbi /purebei /puepo / apepve	Transcripción normalizada: gris / lana /hierba / bala / hacer lana

Figura A.8. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>MI NOMBRE ES ...</p> <p>CUENTO UNA HISTORIA DE ... <i>la dama trao leiagi yillovo y tot teuvejovemm yvejvesjurujuitalle papamamjjealpauejyue papamamaabaeja eujue jipayupetleo peuejeuve pelleueueeu</i></p> </div>	
<p>Fecha: 25.02.2008</p>	
<p>Transcripción literal: Ladama trao leiagi yillovo y tot teuvejovemm yvejvesjurujuitalle papamamjjealpauejyue papamamaabaeja eujue jipayupetleo peuejeuve pelleueueeu</p>	<p>Transcripción normalizada: La dama trajo magia y polvos y todos fueron jóvenes y viejos para siempre papa y mama ... papa y mama abeja en un juego del pañuelo pueden ganar</p>

Figura A.9. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p><i>joku tasan ercules torete</i> <i>titani micqui. trapito.</i></p> </div>	
<p>Fecha: 07.04.2008</p>	
<p>Transcripción literal: Jocu tasan ercules torete titani micqui trapito</p>	<p>Transcripción normalizada: Goku, Tarzán, Hercules, Torrente, Titanic, Mikie, Trapito</p>

Figura A.10. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

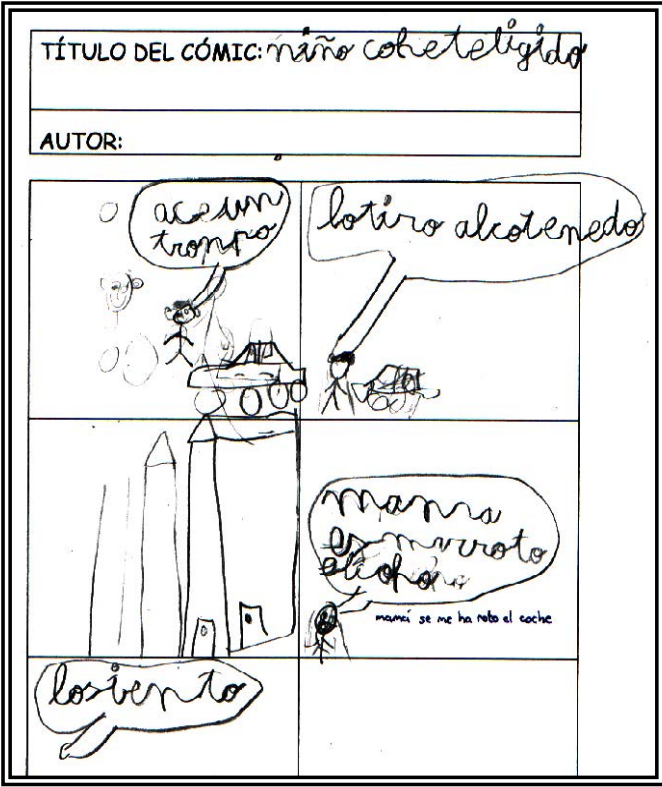
<p>TÍTULO DEL CÓMIC: niño coheteligido</p> <p>AUTOR:</p>	
	
<p>Fecha: 14.04.2008</p>	
<p>Transcripción literal: niño coheteligido / aceun troppo / mapra esmrvoto aaopo losiento</p>	<p>Transcripción normalizada: Niño con coche teledirigido / hace un tromo / mama ha roto el coche / lo siento</p>

Figura A.11. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

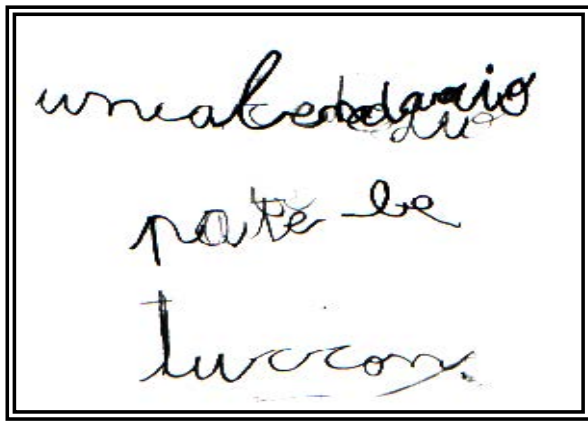
	
<p>Fecha: 28.04.2008</p>	
<p>Transcripción literal: Un calendario para ver tu cron</p>	<p>Transcripción normalizada: Un calendario para ver tu cron...</p>

Figura A.12. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)


	
Fecha: 05.05.2008	
Transcripción literal: tiniebla escondite esconditeingueh bici, latigo. boladedragorro piyapiya gallinac	Transcripción normalizada: Tinieblas, escondite , escondite inglés, bicicleta , látigo, bola de dragón, pilla pilla , gallinita ciega

Figura A.13. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

	
Fecha: 12.05.2008	
Transcripción literal: totilla Depatata. Lobatecomu	Transcripción normalizada: Tortilla de patatas. Lo bates con un...

Figura A.14. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

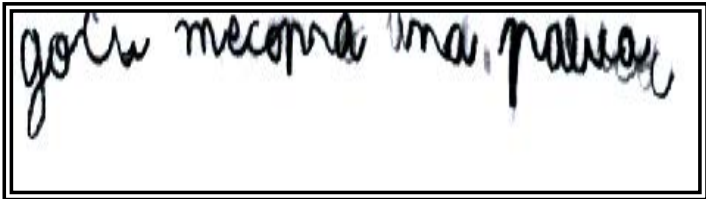
	
Fecha: 12.05.2008	
Transcripción literal: goun mecopre una palma	Transcripción normalizada: Amigo me compras una palmera

Figura A.15. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

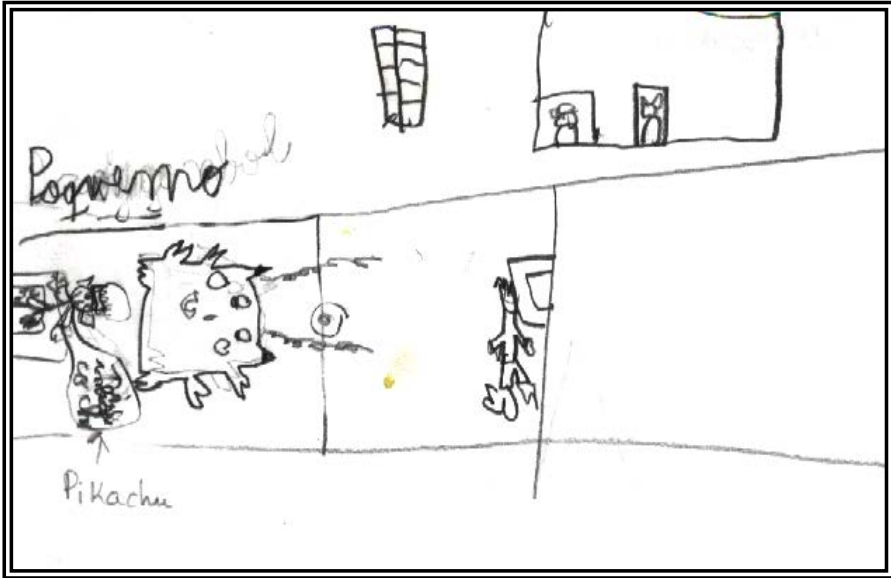
	
Fecha: 19.05.2008	
Transcripción literal: Poquemo / pic imo co chu	Transcripción normalizada: Pokemon / Pikachu

Figura A.16. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

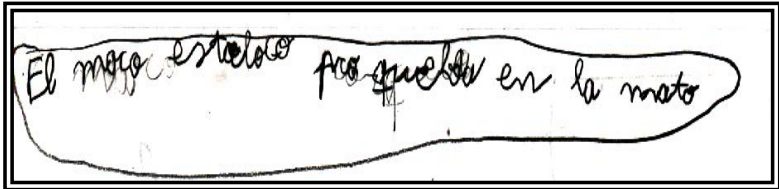
	
Fecha: 26.05.2008	
Transcripción literal: El moco estaloco por queba en la moto	Transcripción normalizada: El moco eta loco porque va en la moto

Figura A.17. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)


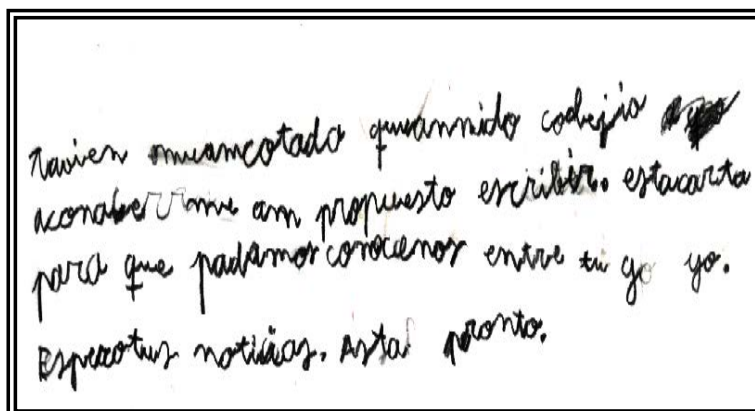
	
Fecha: 10.06.2008	
Transcripción literal: inventos/ el madiri gano la final frente al	Transcripción normalizada: Inventos / El Madrid ganó la final frente...

Figura A.18. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)



Tavien muamcotado quamido colegio ~~que~~
aconaberrme am propuesto escribir estacarta
para que podamos conocernos entre tu y yo.
Esperotus noticias. asta pronto.

Fecha: 16.06.2008

Transcripción literal:

Tavien muamcotado quamido colegio
nconberrbme am propuesto escribir
estacarta para que podamos
conocenos entre tu y yo. esperotus
noticias. asta pronto

Transcripción normalizada:

También me han contado que somos un
colegio amigo y me han propuesto escribir
esta carta para que podamos conocernos
entre tu y yo. Espero tus noticias.
Hasta pronto.

Figura A.19. Extracción de trabajo de campo (N1- Núcleo1)

Tabla A.3. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N16 – Núcleo 1*

<p style="text-align: center;">El relato del maestro presenta un niño que...</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra un bajo nivel de participación en el aula; • es muy sobreprotegido por su familia, principalmente la madre; • no domina el proceso de lectura ni el de escritura; • no inicia la actividad por sí mismo; • necesita un seguimiento individual para realizar sus trabajos; • necesita la cercanía del adulto para evitar distracciones y falta de atención
<p style="text-align: center;">Estrategias socio-cognitivas en: LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • No se considera capaz de escribir ni leer: en momentos de escritura, por ejemplo, afirma que no sabe cómo se escribe mientras su cuerpo se muestra rígido y tenso (suele dejar la mirada fija en el rostro de quien intenta ayudarlo). • Se niega a escribir utilizando la estrategia de no tener "nada para contar" (del mismo modo se niega a expresar sus ideas de forma oral). • Se extraña de que se le proponga expresar sus ideas escribiendo o de forma oral. • No sabe pedir ayuda y, cuando el adulto se la ofrece, le resulta difícil expresar si comprende o no el contenido de la misma. • Opta, en muchas ocasiones, por copiar un formato discursivo que considera correcto (producciones realizadas por sus compañeros, escritos que están en la pizarra...). • Tiende a copiar las ideas escritas por los compañeros no aportando ninguna propia ni organizándolas de manera diferente. Puede generar ideas propias tan sólo con la mediación del adulto. • Tiene dificultades para establecer empatía con el adulto cuando le bromea o invita a vivenciar una situación distendida frente al acto de escribir.
<p style="text-align: center;">ORALIDAD</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra inhibido en los momentos de interacción con el adulto y con los demás niños (aún cuando se le ofrece ayuda para superar sus dificultades). • En el trato individual con el adulto y los compañeros casi no se expresa de forma oral. Se observa, sin embargo, cierto enriquecimiento en las pautas comunicativas que utiliza. • No participa en las actividades en gran grupo realizadas en el aula. • No aporta ideas en pequeño grupo. • No puede pedir ayuda al adulto para resolver posibles conflictos con los compañeros. • Tiene dificultades para responder las preguntas que el adulto le hace en contextos de ayuda. • Habla con el adulto en un tono de voz extremadamente bajo, no pudiendo mantener una relación a través de la mirada.

Tabla A.4. Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N16 - Núcleo 1 (continuación)

Transformaciones en los niveles de: CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> Experimenta una evolución en la conceptualización del sistema de escritura. Cuando se inicia el taller fonetizaba de acuerdo con los principios de la hipótesis silábica (véanse las Figuras A.28 a A.30): ajusta las marcas al sonido percibido en las palabras que escribe (las letras "eoo" le resultan válidas para poner "el lobo" o "ao" para "barro", respectivamente). Esta evolución le permite pasar a un nivel alfabético medio consolidando la formación del grupo consonántico CV: a través de la proyección de la hipótesis de cantidad a nivel de la sílaba puede avanzar hacia el descubrimiento de otras estructuras silábicas (véase la Figura A.40 donde, en una producción que escribe al dictado, muestra su descubrimiento respecto a la estructura del grupo silábico CCV; evidentemente, lo logra en algunos casos, como en "pronto", pero no lo domina plenamente, como se observa en la escritura de la palabra "entre" poniendo "ente"). Llega a enfrentarse a la problemática de la segmentación convencional de las palabras: desde una etapa de hiposegmentación, realiza pequeños avances separando conjunciones, preposiciones, artículos y sustantivos (véase la Figura A.38: separa el artículo del sustantivo "manos" y la conjunción "y" en "las manos arriba y como los gorilas vamos a bailar"). En sus primeras producciones intercala el uso de la letra de imprenta mayúscula, liberando gran parte de su energía cognitiva y sintiéndose más seguro. Esto hace que avance en el descubrimiento de la combinatoria alfabética (véase la Figura A.28: intercala dos letras minúsculas entre el resto de la producción escrita en mayúscula "MAseAOAO" "Manolo se cayó al barro". Este mismo hecho se observa en la Figura A.29 "pataoiaMAIO" demostrando así su inestabilidad en este conocimiento, cuestión que mejorará conforme continúe indagando las características del sistema de escritura). En posteriores producciones sólo utiliza letra cursiva abandonando el uso de la mayúscula (ver la Figuras desde la A.31 a la A.50).
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> Los primeros trabajos se caracterizan por presentar un nivel bajo en la conceptualización del sistema de escritura, de modo que en este contexto se hace muy difícil la posibilidad de analizar cuestiones de coherencia y cohesión. En las siguientes producciones, conforme avanza su conocimiento sobre cómo funciona la combinatoria alfabética, se refugia en un formato discursivo lineal que le provoca la satisfacción de no equivocarse (principalmente los listados) que no requiere poner en juego demasiados recursos gramaticales para darle coherencia y cohesión.

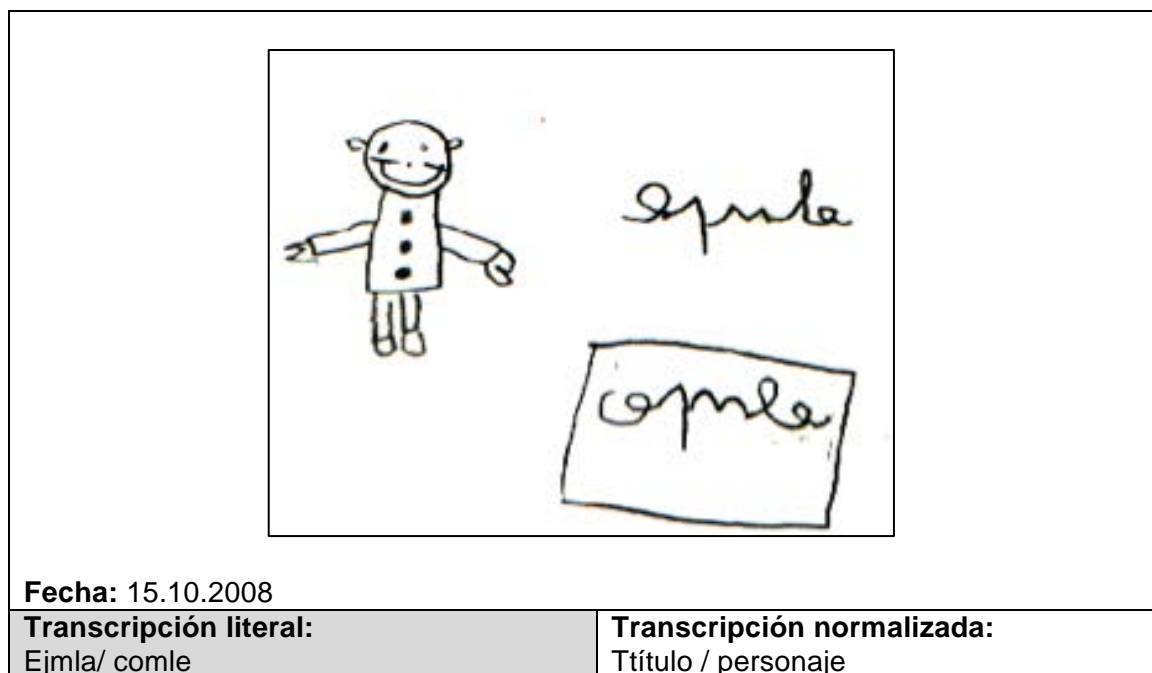


Figura A.20. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)

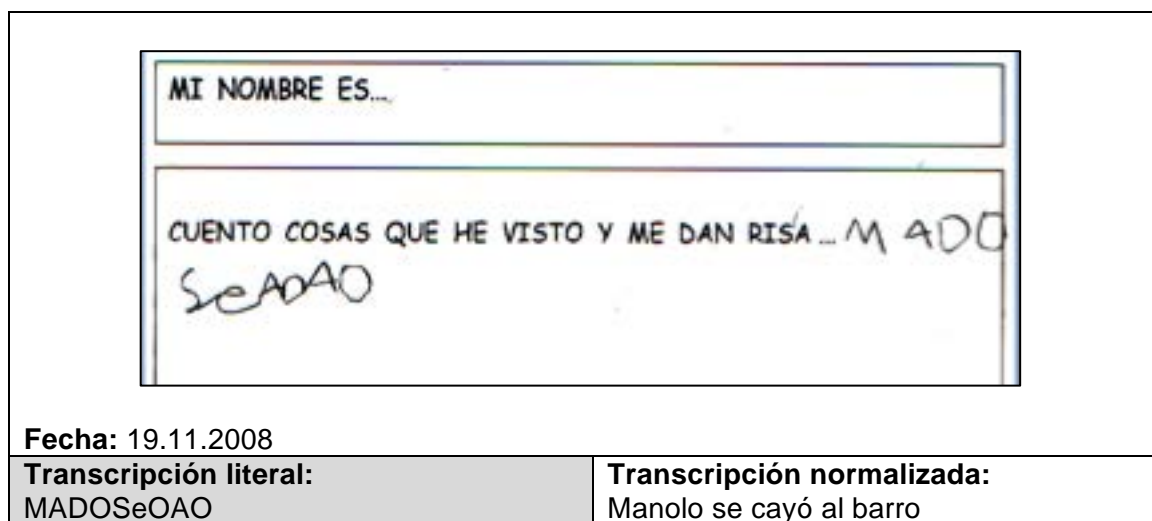


Figura A.21. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)


	
Fecha: 26.11.2008	
Transcripción literal: Patao la o maid	Transcripción normalizada: Plátano la mitad

Figura A.22 Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)

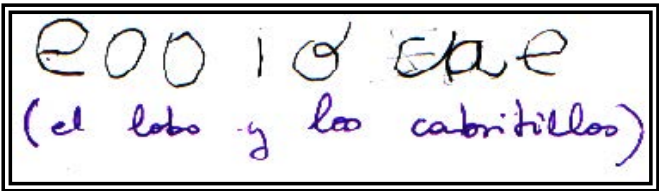
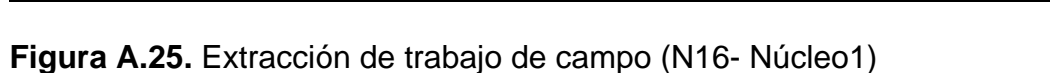
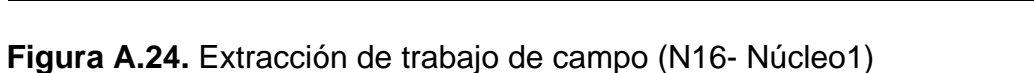
	
Fecha: 21.02.2009	
Transcripción literal: eoo io cae	Transcripción normalizada: El lobo y los cabritillos

Figura A.23. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)



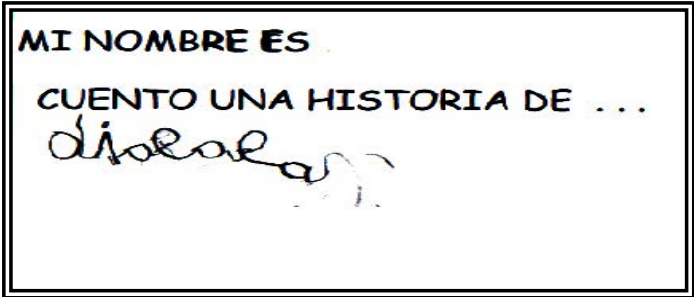
	
Fecha: 25.03.2009	
Transcripción literal: dialala	Transcripción normalizada: David hace echa

Figura A.26. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)


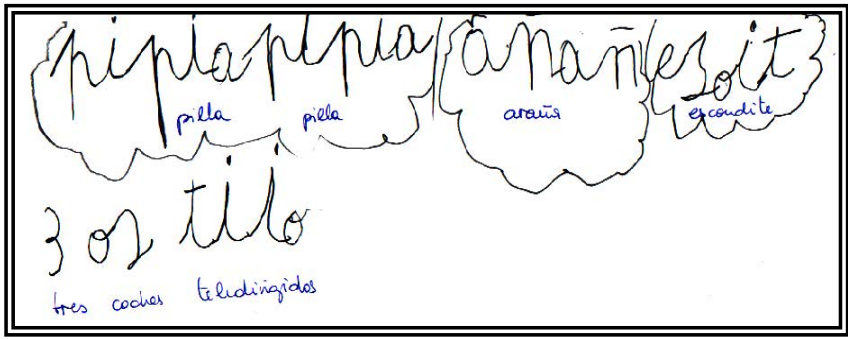
	
Fecha: 22.04.2009	
Transcripción literal: ola amios: te feimala	Transcripción normalizada: Hola amigo: te felicito...


Figura A.27. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)



Fecha: 29.04.2009

Transcripción literal: Pipiapipia amañ esoit 3 os tilo	Transcripción normalizada: Pilla pilla, araña, escondite, tres coches teledirigidos
--	---

Figura A.28. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)



Fecha: 06.05.2009

Transcripción literal: aieoaoio	Transcripción normalizada: Hay que doblar folio
---	---

Figura A.29. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)

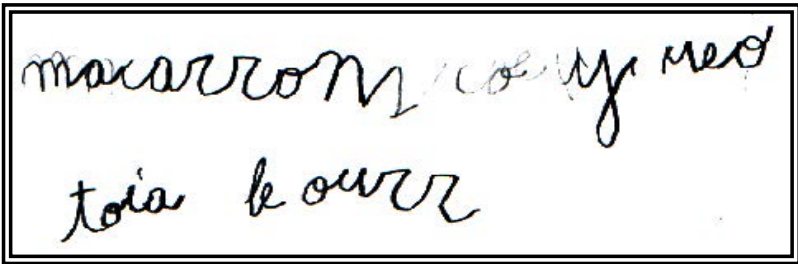
		
Fecha: 06.05.2009		
Transcripción literal: Macarron co y meo toia le ourr		Transcripción normalizada: Macarrones y huevo , tortilla y yogur

Figura A.30. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)

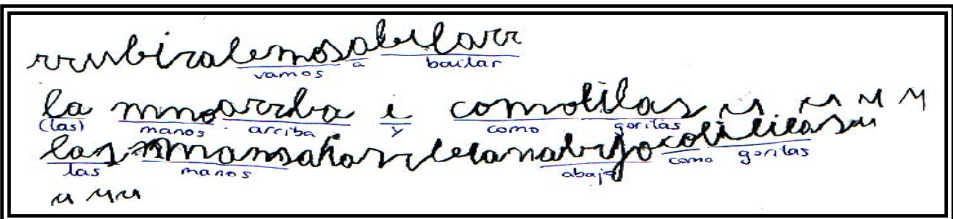
		
Fecha: 20.05.2009		
Transcripción literal: rrubirabmosabilarr la mmoarra i comolilas M M M M las mamsaharrelanabjocolililasu MM M		Transcripción normalizada: Vamos a bailar las manos arriba y como los gorilaslas manos abajo como los gorilas...

Figura A.31. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)

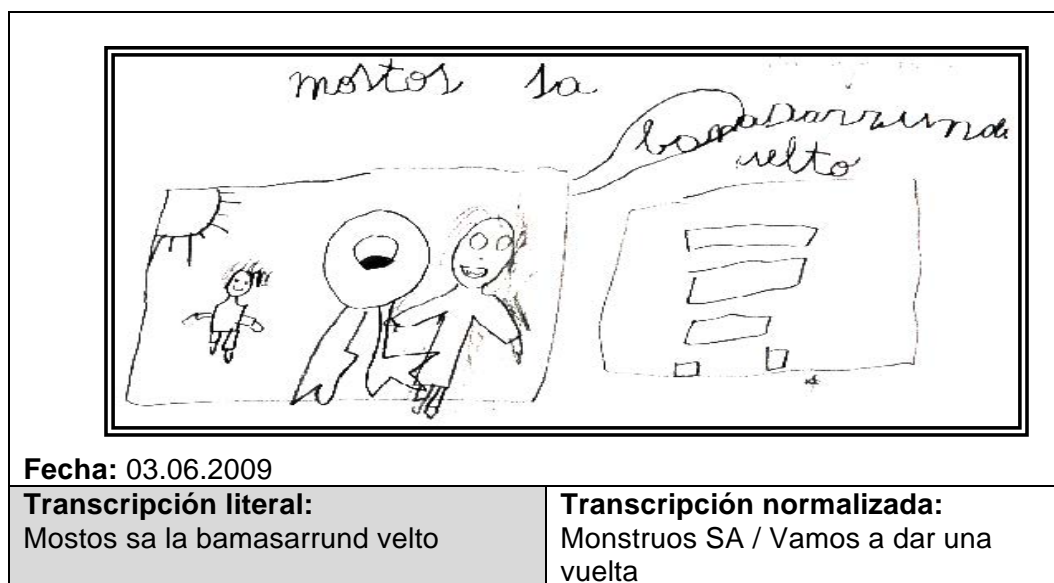


Figura A.32. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)

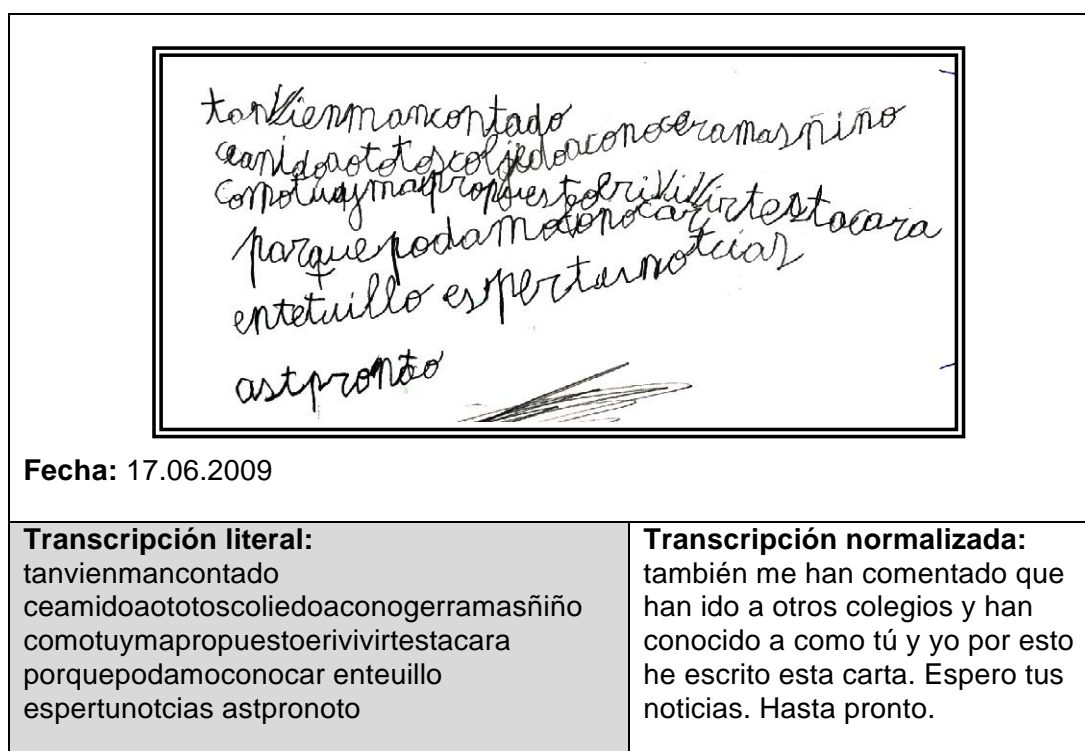


Figura A.33. Extracción de trabajo de campo (N16- Núcleo1)

Tabla A.5. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N5 – Núcleo 2*

<p>EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...</p> <ul style="list-style-type: none"> • le cuesta tomar iniciativa para interactuar con sus compañeros y resolver los conflictos que se le plantean; no presenta demasiadas dificultades en cuanto a la escritura y la lectura.
<p>ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN:</p> <p>LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Se niega a participar en cualquier acto de escritura: se siente incapaz de hacerlo porque considera que "no sabe nada". • Cada vez que se enfrenta a la escritura, tiende a copiar algún modelo convencional que se encuentre en el contexto. • Necesita la presencia del adulto para comenzar cualquier acto de escritura: busca su mirada en señal de aprobación, principalmente cuando indaga en las características de la combinatoria alfabética que su desarrollo le permite identificar. • Necesita que el adulto u otro compañero le indique qué es lo que puede escribir, de lo contrario, se niega a producir un texto escrito. • Una vez iniciado un texto, tiene dificultades para reconocer el contenido que está escribiendo, así como, para saber cual es su intención dependiendo del destinatario del mismo (a pesar de haber participado en un proceso cargado de intención comunicativa).
<p>ORALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta muchas dificultades para expresarse de forma oral, tanto en un contexto de relación con el adulto como con sus compañeros. No suele participar en las puestas en común con el grupo clase. • Cuando se enfrenta a resolver el conflicto que le supone escribir, en el sentido de no saber qué idea expresar, nunca solicita ayuda, sino que, espera que el adulto se acerque y le proponga pensar en algo. Una vez que esto ocurre, el adulto tiene muchas dificultades para interactuar con él por la persistente ausencia de oralidad y bloqueo emocional que presenta. • No sabe pedir ayuda cuando se le presentan problemas personales, ni establecer un diálogo cuando un interlocutor intenta acercarse. • Se siente excluido de las propuestas grupales: no se permite participar aunque el adulto u otros compañeros se lo propongan.

Tabla A.6. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N5 – Núcleo2 (continuación)*

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE: CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se inicia el seguimiento, este alumno ha descubierto el principio alfabético que organiza el sistema de escritura en lengua castellana, si bien le falta aún profundizar en dicho conocimiento: se encuentra en una etapa alfabética-media dominando ya el esquema CV de las sílabas y proyecta la hipótesis de cantidad pudiendo así acercarse a la diversificación de las construcciones silábicas (véase en la Figura A.46 el esquema CCVC en la palabra "<i>inglés</i>" donde omite la "g" escribiendo "<i>inles</i>"; el esquema CVC parece que lo tiene más asumido, como puede observarse en esta misma figura, A.46, cuando escribe de una forma convencional "<i>con</i>" en la palabra "<i>escondite</i>"). • Comienza a enfrentarse a la problemática de la segmentación convencional de las palabras, observándose diferencias en sus producciones dependiendo del tipo de letra que utilice. Por ejemplo, en la muestra de la Figura A.44, no teniendo que dedicar todo el esfuerzo cognitivo al nivel motriz ya que se trata de un tipo de letra que requiere menos precisión y ajuste a la forma, puede emplear su esfuerzo en analizar cómo se segmentan las palabras y llega a un nivel cercano al convencional. Por su parte, en las Figuras A.51 y A.54, donde emplea mayor esfuerzo en los requerimientos que exige el tipo de letra minúscula cursiva, se pueden observar hiposegmentaciones. • En la mayor parte de sus textos elige la letra imprenta mayúscula. Puede observarse que suele borrar reiteradamente el contenido del texto a causa de la insatisfacción que le provoca la forma que le ha dado a la letra, cuestión que no sucede con otros aspectos lingüísticos o pragmáticos. Esto se acentúa cuando utiliza letra cursiva: gran inestabilidad en el trazo y dificultades para organizar por escrito sus ideas, necesitando la ayuda del adulto para poder iniciar la escritura del texto de algún modo (véase la Figura A.45).
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Su alto nivel de inseguridad cognitiva y emocional ante el hecho de la escritura le inhibe en la búsqueda de alternativas para dar cohesión y coherencia a los textos: su capacidad para generar y organizar ideas queda muy desestructurada (véase que en la Figura A.54 repite el verbo "<i>hacer</i>" sin poder construir una frase con sentido en torno a esa acción).

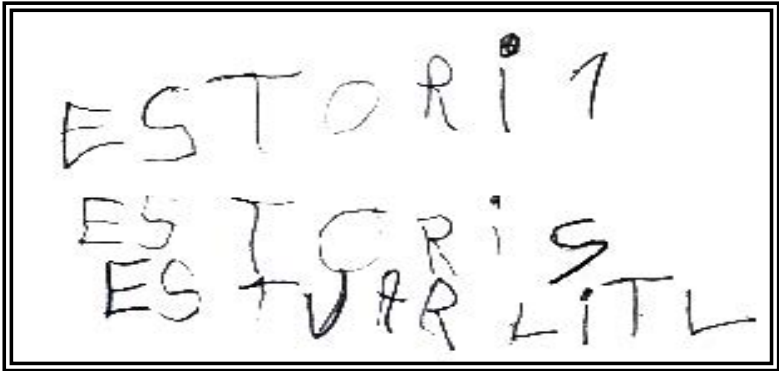
	
Fecha: 07.11.2008	
Transcripción literal: ESTORI 1 ESTORIS / ESTUAR LITL	Transcripción normalizada: Stoy story 1/ Estuart little

Figura A.34. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)


	
Fecha: 21.11.2008	
Transcripción literal: JABALI / ES GORDO FUERTE / SALBAJE COMILON / GRANDE	Transcripción normalizada: Jabalí / es gordo y fuerte / salvaje / comilón / grande

Figura A.35. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

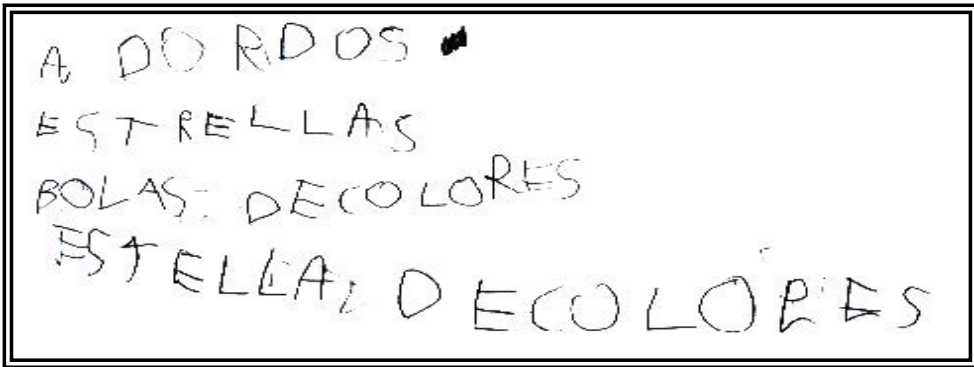
	
Fecha: 05.12.2008	
Transcripción literal: A DORDOS / ESTRELLAS / BOLAS DECOLORES/ ESTELLA DECOLORES	Transcripción normalizada: Adornos / estrellas / bolas de colores /estrella de colores

Figura A.36. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

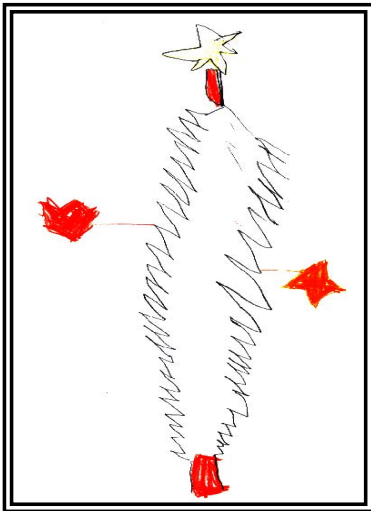
	
Fecha: 05.12.2008	
Transcripción literal: --	Transcripción normalizada: --

Figura A.37. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

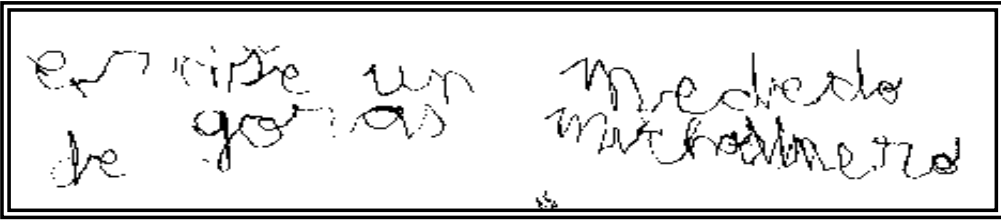
	
Fecha: 28.11.2008	
Transcripción literal: Escise un vnededo de goras notenodinerio	Transcripción normalizada: Existe un vendedor de gorras, no tengo dinero...

Figura A.38. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)


	
Fecha: 16.01.2009	
Transcripción literal: el condite inles	Transcripción normalizada: El escondite inglés

Figura A.39. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)


	
Fecha: 30.01.2009	
Transcripción literal: 1 ani PAZ la gerra No se pega	Transcripción normalizada: 1 año de PAZ , la guerra, no se pega

Figura A.40. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

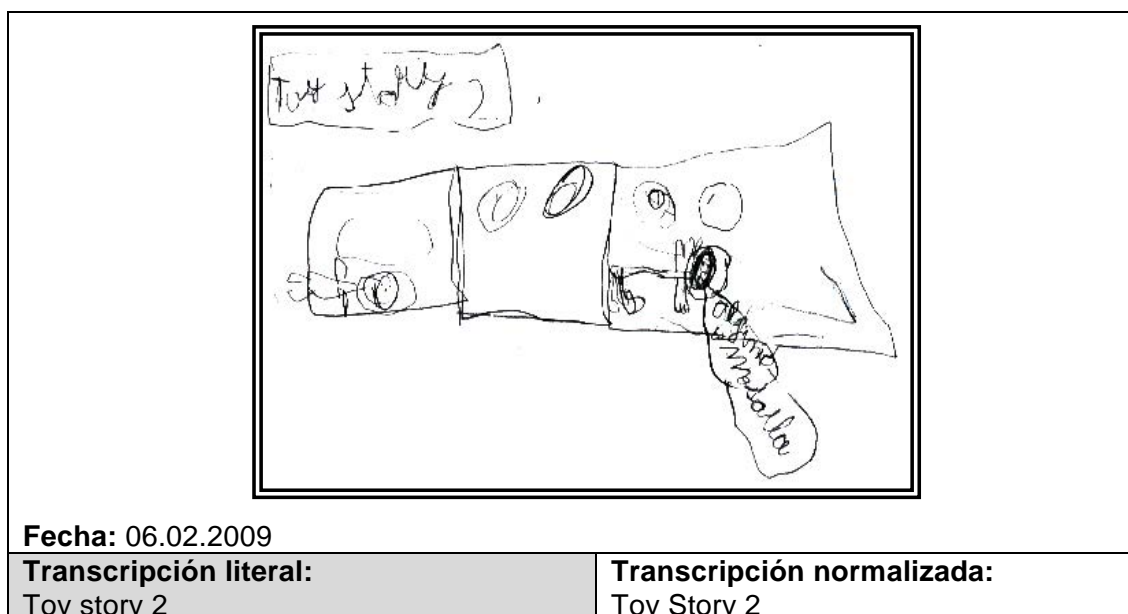


Figura A.41. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

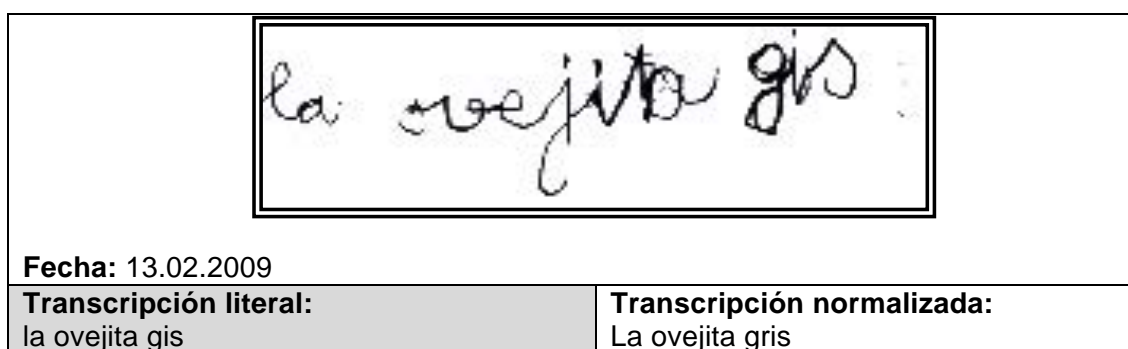


Figura A.42. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

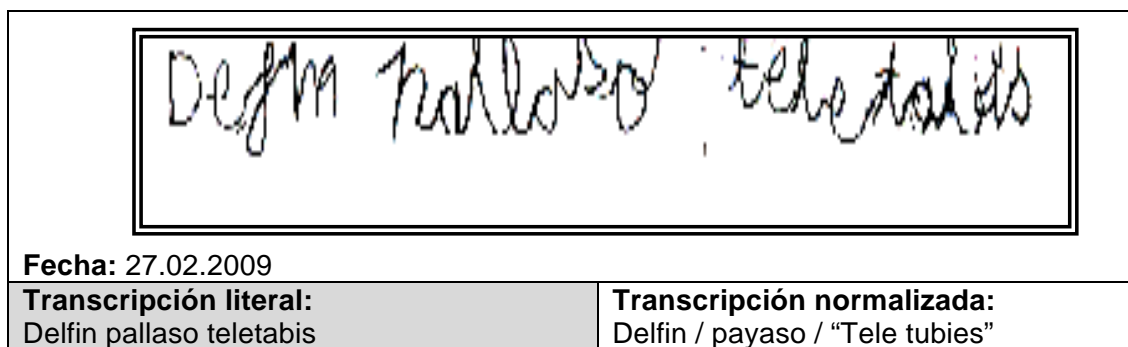


Figura A.43. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

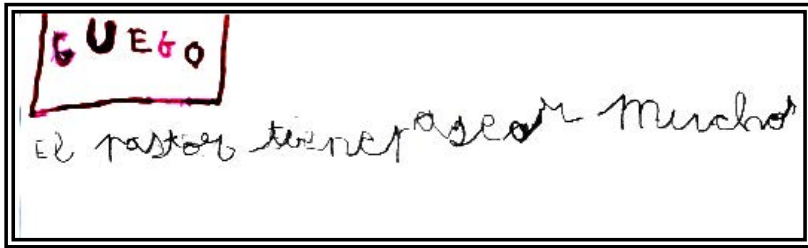
	
Fecha: 06.03.2009	
Transcripción literal: juego el pastor tienepasear mucho	Transcripción normalizada: Juego. El pastor tiene (que) pasear mucho

Figura A.44. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

	
Fecha: 18.03.2009.	
Transcripción literal: LOS SIETE CABRITILLOS	Transcripción normalizada: Los siete cabritillos

Figura A.45. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

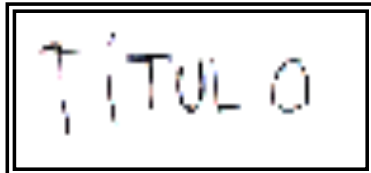
	
Fecha: 20.03.2009.	
Transcripción literal: TITULO	Transcripción normalizada: Título

Figura A.46. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

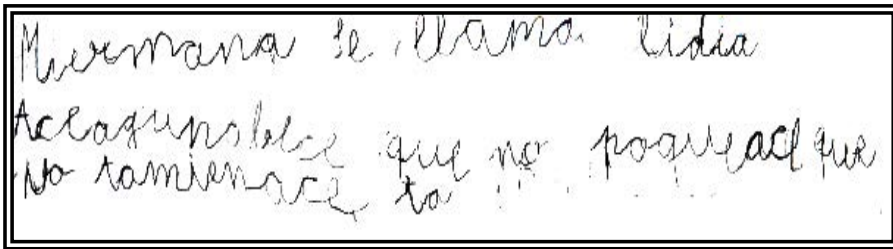
	
Fecha: 27.03.2009	
Transcripción literal: Miermana se llama lidia. Aceagunsblce que no poqueace que no tamienace ta	Transcripción normalizada: Mi hermana se llama Lidia. Hace algunosporque no hace y también...

Figura A.47. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

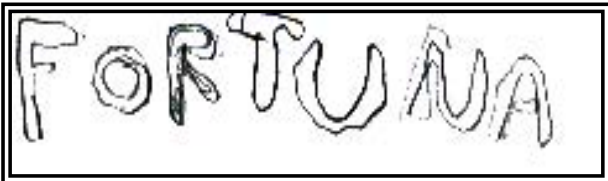
	
Fecha: 03.04.2009	
Transcripción literal: FORTUNA	Transcripción normalizada: Fortuna

Figura A.48. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)


	
Fecha: 24.04.2009	
Transcripción literal: TITULO DE DE DOS NOTICIAS	Transcripción normalizada: Título de las noticias

Figura A.49. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)


	
Fecha: 22.05.2009	
Transcripción literal: NOTICIA DE DEPORTE	Transcripción normalizada: Noticia de deportes

Figura A.50. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

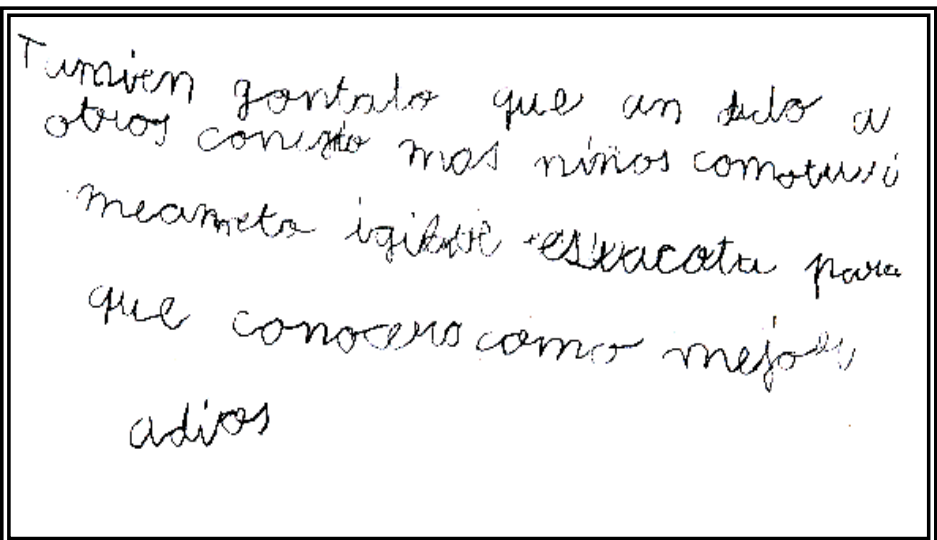
	
Fecha: 29.05.2009	
Transcripción literal: Tanven gontado que an dilo a otros conimo mas niños comatuvi meameta igiluve eseacota para conocero como mejor adios	Transcripción normalizada: También me han dicho que han conocido más niños como tú y como yo, escribo esta carta para conocernos mejor. Adiós.

Figura A.51. Extracción de trabajo de campo (N5- Núcleo2)

Tabla A.7. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N18 - Núcleo 2*

<p style="text-align: center;">El relato del maestro presenta un niño que...</p> <ul style="list-style-type: none"> • tiene muchas dificultades para escribir y ajustar de forma correcta la orientación de las letras; • necesita hablar constantemente con los compañeros, aunque se trate de momentos en los que hay que estar atentos a las explicaciones del maestro (como consecuencia, presenta problemas para comprender los requerimientos de la tarea); • pide mucha ayuda en actividades que implican cierta autonomía; molesta a los compañeros.
<p style="text-align: center;">Estrategias socio-cognitivas en: LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Prefiere copiar las producciones escritas realizadas por sus compañeros antes que generar y organizar sus propias ideas. Comienza a experimentar una evolución muy significativa al respecto (mayor autonomía cognitiva): en una de las últimas producciones registradas expresa sus propias ideas sin necesidad de ayuda por parte del adulto. • Tiende a tapar sus escritos, prefiriendo dibujar mejor que escribir. Manifiesta que no sabe qué escribir. En las últimas sesiones del taller comienza a desbloquearse al respecto y, por lo tanto, logra escribir con mayor soltura y autogestión. • En los trabajos realizados en pequeños grupos, o en parejas, toma la iniciativa para organizar el texto y su discurso, y para ello aporta gran cantidad de ideas. • Cuando participa de un acto de escritura, evoluciona en el ajuste de sus intenciones con relación a los potenciales destinatarios de los formatos discursivos que escribe.
<p style="text-align: center;">ORALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evoluciona significativamente con relación a su participación en la puesta en común, pasando de un estado de pasividad en los momentos iniciales del diálogo grupal a otro donde se comunica con mucha solvencia. • Tiene dificultades para respetar la intervención de sus compañeros, aunque asume sin problemas el límite establecido por el adulto en este sentido. • En el diálogo suele dirigirse al adulto para expresar sus ideas. • Demanda ayuda del adulto para resolver sus conflictos personales con los compañeros.

Tabla A.8. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N18 - Núcleo 2 (continuación)*

Transformaciones en los niveles de: CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Evoluciona de manera significativa en el descubrimiento del principio alfabético: desde un nivel alfabético-medio pasa a otro alfabético (véase la Figura A.62: se está enfrentando al descubrimiento de estructuras silábicas del tipo CVC manejando la hipótesis de cantidad en las sílabas, por ejemplo, escribe "ageles" en lugar de "ángeles" o "vaton" en vez de "bastón"). La evolución experimentada le permite avanzar con mayor precisión en el conocimiento del funcionamiento del principio alfabético, como puede comprobarse en la Figura A.69: incorpora todas las letras en la estructura silábica del tipo CVC ("per-dio", "encontro"). • Logra una segmentación de palabras convencional, enfrentándose únicamente a la resolución del problema de separar adecuadamente, por ejemplo, los pronombres de los verbos (véanse en la Figura A.68 las uniones en dos ocasiones: "secallo" y "sepuso"). • En todos sus escritos emplea tipografía cursiva observándose una gran evolución en cuanto al control motriz (véase que, mientras en los primeros trabajos de las figuras logra una letra de gran tamaño con un trazo tenso y rígido ejerciendo mucha fuerza sobre el folio, en los últimos es capaz de lograr una letra muy reducida sin necesidad de apretar el trazo, cuestión que indica una mayor disociación de movimientos en la mano y un ajustado control motriz).
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta dificultades para dar coherencia a sus escritos ya que no es capaz de iniciar una idea y desarrollarla hasta su consolidación (como por ejemplo en la Figura A.66, donde no explica el desenlace final del cuento; o en la Figura A.67, en el que, como en el ejemplo anterior, no concluye con una resolución para la situación planteada en la historia). • Tiene limitaciones en el empleo de recursos que permiten dar cohesión a un texto, pues tiende a la repetición de una misma estructura a la hora de unir ideas (por ejemplo en la figura A.66 reitera el uso de la conjunción "y" como medio para enlazar las oraciones; este mismo caso se ve en la Figura A.65).

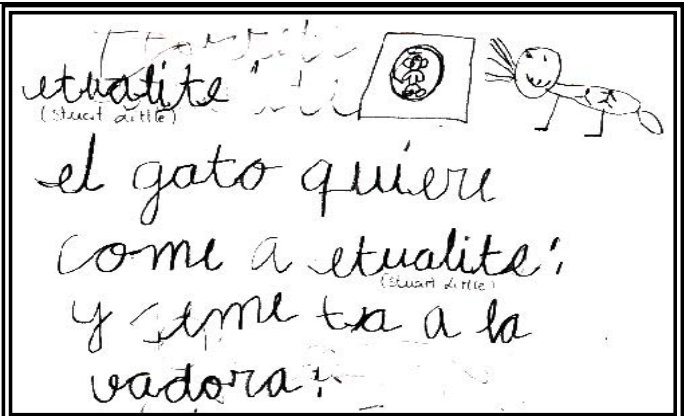
 <p>etualite (Stuart Little)</p> <p>el gato quiere come a etualite! (Stuart Little) y come a la vadora!</p>	
Fecha: 15.10.2009	
Transcripción literal: utualite el gato quiere come a etualite y come tua a la vadora	Transcripción normalizada: Stuart Little. El gato quiere comerse a Stuart Little y se mete en la lavadora

Figura A.52. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

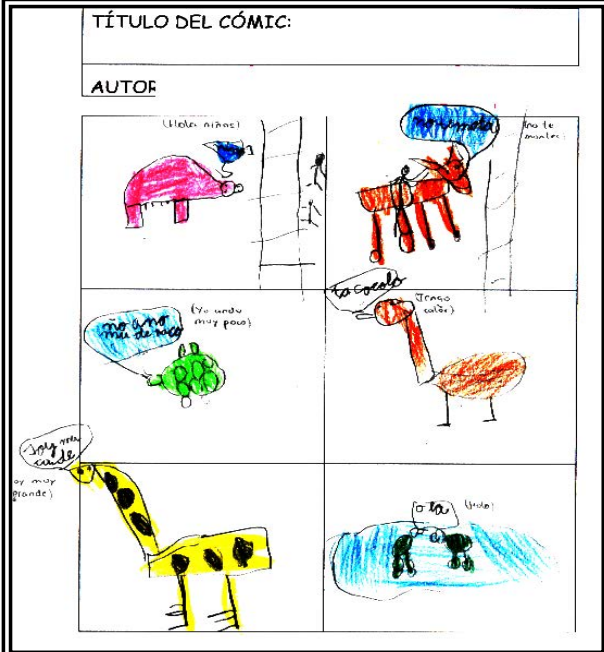
TÍTULO DEL CÓMIC: AUTOR:	
	
Fecha: 22.10.2009.	
Transcripción literal: .../ notimota / ño amo mu depoco / lacocolo / soy mu cande / ota	Transcripción normalizada: Hola niños/ no te montes/ yo ando muy poco/ tengo calor/ soy muy grande/visto

Figura A.53. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

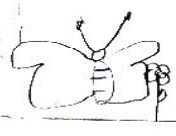
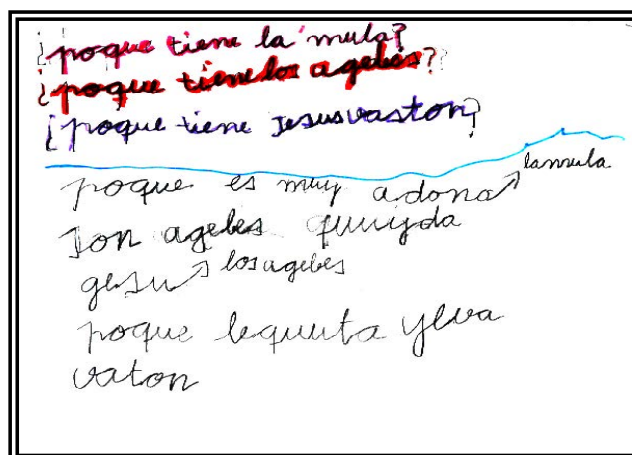
<p>NOMBRE DEL ANIMAL: mariposa</p> <p>¿CÓMO ES?</p> <p>Pequeños vuelan colorines antenas Pone huevos luego se abren los huevos y se ve gusanos y se convierten en mariposas son de zonas de Perú.</p> <p>OTRAS CARACTERÍSTICAS:</p> <p>Las mariposas comen néctar de las plantas</p> 	
<p>Fecha: 24.11.2009</p> <p>Transcripción literal: Mariposa / Pequeños vuelan colorines antenas pone huevos luego se abren los huevos y se ve gusanos y se convierten en mariposas son de zonas de Perú. Las mariposas comen néctar / de las plantas</p>	<p>Transcripción normalizada: Mariposa / Pequeños vuelan colorines antenas / ponen huevos luego se abren / los huevos y se ven gusanos / y se convierten en mariposas / son de zonas de Perú. Las mariposas comen néctar / de las plantas.</p>

Figura A.54. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)



Fecha: 21.01.2010

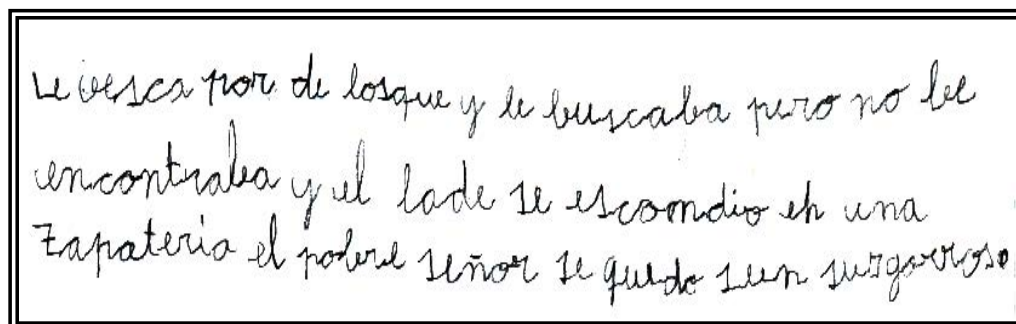
Transcripción literal:

¿poque tiene la mula?
 ¿poque tiene los ageles?
 ¿poque tiene jesus vaston?
 Poque es muy adona son ageles quijda
 gesu los ageles poque lequita yeva vaton

Transcripción normalizada:

¿por qué tiene la mula?
 ¿por qué tienen los ángeles?
 ¿por qué tiene Jesús bastón?
 Porque es muy de adorno, son ángeles
 cuidan de Jesús y le quitan el bastón

Figura A.55. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)



Fecha: 28.01.2010

Transcripción literal:

Le vesca por de losque y le buscaba pero
 no be / encontraba y el lode se escondio
 en una / zapateria el pobre señor se
 quedo sungorros.
 (Copiado íntegramente de una
 compañera)

Transcripción normalizada:

Lo busca por el bosque y le buscaba pero
 no le / encontraba y el ... se escondió en
 una /zapatería el pobre señor se quedó sin
 sus gorros.

Figura A.56. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

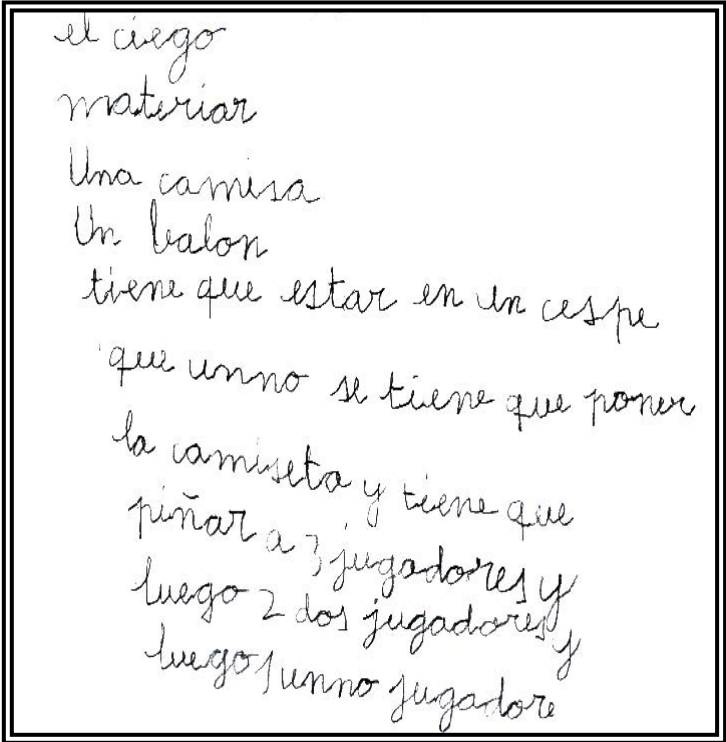
	
Fecha: 04.02.2010	
Transcripción literal: el ciego/ material/ Una camisa/ Un balón/ tiene que estar en un cespe / que unno se tiene que poner / la camiseta y tiene que / piñar a 3 jugadores y / luego 2 dos jugadores y / luego 1 unno jugadore	Transcripción normalizada: El ciego / Material: / Una camiseta / Un balón / (El balón) tiene que estar en el césped / uno se tiene que poner / la camiseta y tiene que /pillar a tres jugadores y / luego (a) dos jugadores y / luego (a) un jugador

Figura A.57. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

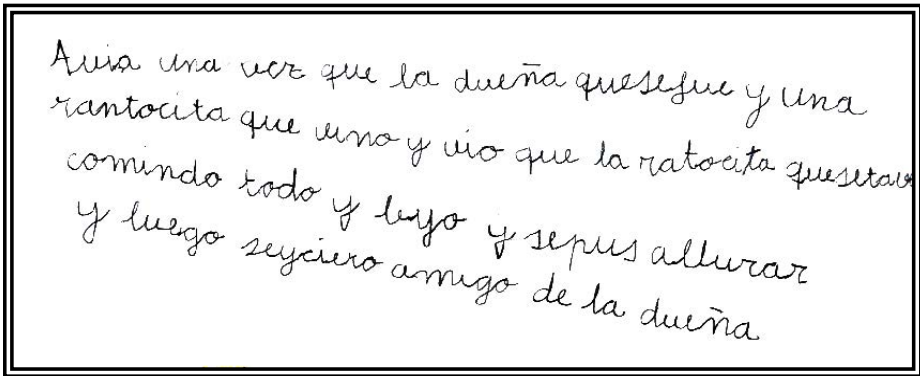
	
Fecha: 11.02.2010	
Transcripción literal: Avia una vez que la dueña que se fue y una / ratoncita que vino y vio que la ratoncita que estaba / comiendo todo y byo y se puso a llorar / y luego se hicieron amigos de la dueña	Transcripción normalizada: Había una vez que la dueña que se fue y una / ratoncita que vino y vio que la ratoncita se estaba / comiendo todo y vio se puso a llorar / y luego se hicieron amigos de la dueña.

Figura A.58. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

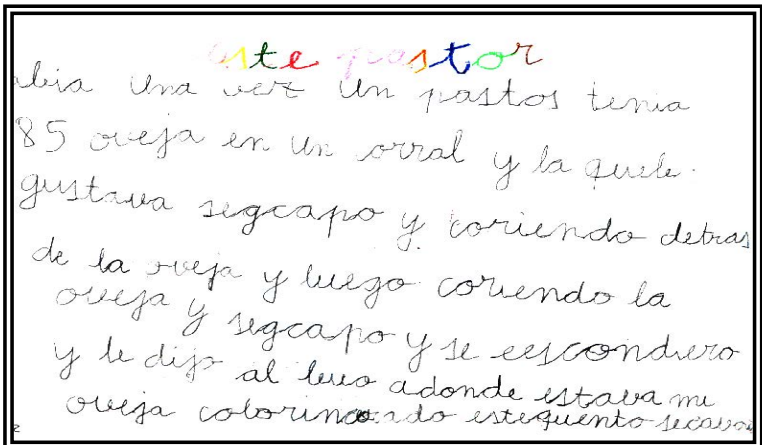
	
Fecha: 18.02.2010	
Transcripción literal: Ste pastor / Abia una vez un pastos tenia / 85 oveja en un corral y la que le gustaba se escapó y corriendo detras / de la oveja y luego corriendo la / oveja y se escondieron y le dijo al buo adonde estaba mi oveja colorincorado este cuento se acaba.	Transcripción normalizada: Este Pastor / Había una vez un pastor que tenia / 85 ovejas en un corral y la que le / gustaba se le escapó y corriendo detrás / de la oveja y luego corriendo la / oveja y se escapó y se escondieron / y le dijo al búho a dónde estaba mi / oveja. Colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

Figura A.59. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

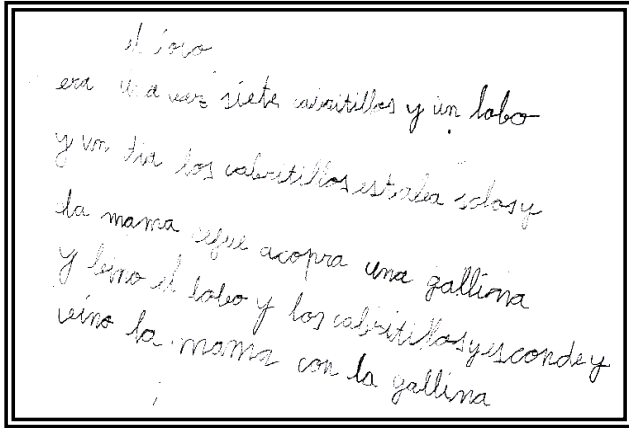
	
Fecha: 25.02.2010	
Transcripción literal: El lobo /era una vez siete cabritillos y un lobo / y un día los cabritillos estaba solos y /la mama se fue a comprar una gallina / y vino el lobo y los cabritillos se esconden y / vino la mama con la gallina	Transcripción normalizada: El Lobo / Había una vez siete cabritillos y un lobo / un día los cabritillos se quedaron solos y / su mama se fue a comprar una gallina / y vino el lobo y los cabritillos se esconden y / vino la mama con la gallina.

Figura A.60. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

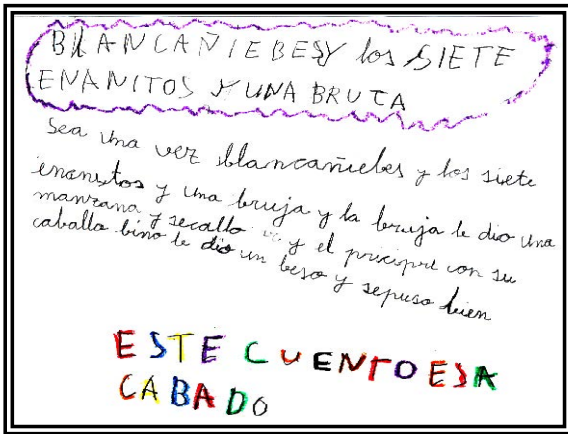
	
Fecha: 18.03.2010	
Transcripción literal: BLANCAÑIEBES Y los SIETE / ENANITOS Y UNA BRUJA Sea una vez blancañiebes y los siete / enanitos y una bruja y la bruja le dio una / manzana y se cayó y el príncipe con su / caballo vino le dio un beso y se puso bien / ESTE CUENTO ESTA / CABADO	Transcripción normalizada: Blancanieves y los siete / enanitos y una bruja Sea una vez Blancanieves y los siete / enanitos y una bruja y la bruja le dio una / manzana y se cayó y el príncipe con su / caballo vino le dio un beso y se puso bien / Este cuento se ha / acabado.

Figura A.61. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

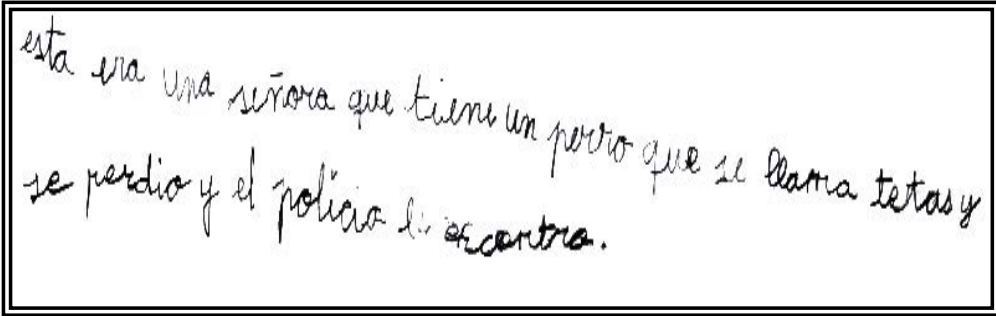
	
Fecha: 29.04.2010	
Transcripción literal: Esta era una señora que tiene un perro que se llama tetas y / se perdio y el policia la encontró.	Transcripción normalizada: Esta era una señora que tiene un perro que se llama tetas y / se perdió y el policia la encontró.

Figura A.62. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)


	
Fecha: 06.05.2010	
Transcripción literal: ABENTURAS	Transcripción normalizada: Aventuras

Figura A.63. Extracción de trabajo de campo (N18- Núcleo 2)

Tabla A.9. Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N6- Núcleo 3

<p style="text-align: center;">El relato del maestro presenta un niño que...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ha llegado desde Bulgaria en los últimos tiempos y no habla castellano; • no molesta, es tranquilo y permanece en constante silencio; • no sabe leer ni escribir; conoce únicamente algunas vocales y escribe su nombre.
<p style="text-align: center;">Estrategias socio-cognitivas en:</p> <p style="text-align: center;">LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Durante los primeros meses emplea el dibujo como medio de comunicación con los otros debido a que no domina la lengua castellana. Tan sólo escribe su nombre, utilizando letras de tipo imprenta mayúscula. En este sentido, los dibujos realizados en un inicio no tienen ajuste al contenido de la propuesta (véanse la Figuras A.71 y A.72). Poco a poco, y pasada su etapa de silencio, va adquiriendo más confianza en sus posibilidades y en las que le ofrece el lenguaje escrito como medio de expresión, de modo que sus dibujos y textos se van aproximando más al contenido específico de cada propuesta (véanse la Figuras A.73 y A.74). • Se puede observar una tendencia a verbalizar lo que va escribiendo, en tanto autoayuda para descubrir la combinatoria alfabética de las sílabas, no mostrando, a pesar de que domina otra lengua, un bloqueo excesivo ante esta tarea. • Requiere la ayuda de algún compañero o del adulto para buscar la información que necesita para desarrollar su texto escrito.
<p style="text-align: center;">ORALIDAD</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En un principio no puede participar en los momentos de intercambio grupal a causa de sus dificultades para hablar la lengua castellana, sin embargo se mantiene inmerso en el diálogo aunque no dé muestras de participación. • Avanza en el descubrimiento del código oral y logra interactuar con los demás compañeros sin mayores dificultades: llega a ser capaz de contraargumentar a algún compañero defendiendo sus ideas o propuestas de trabajo y de mantener una escucha activa durante el diálogo inicial de clase, respetando así el turno de palabra y la intervención de sus compañeros. • En actividades donde se requiere un trabajo grupal o por parejas, experimenta un gran avance: si bien en un comienzo no participa y se mantiene al margen de la conversación, luego avanza hasta lograr implicarse adecuadamente en la misma, asumiendo responsabilidades y tomando iniciativas.

Tabla A.10. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N6- Núcleo 3 (continuación)*

Transformaciones en los niveles de: CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> Las primeras producciones no siente que puede expresarse por medio de la escritura, optando por permanecer en silencio (como puede observarse desde la Figura A.71 a A.72). Poco a poco, y sintiéndose respetado en ese silencio, va logrando la confianza suficiente para comenzar a interactuar de forma oral con el adulto, así como para expresarse a través del lenguaje escrito. Esas primeras producciones pueden situarse, en relación con la conceptualización del sistema de escritura, en un nivel silábico: se enfrenta a descubrir la correspondencia fonocográfica en la estructura de la sílaba (por ejemplo, en la Figura A.75 puede observarse que mantiene esa correspondencia al escribir "aua", cuya transcripción normalizada es "agua", y no en otras como "ei", cuya transcripción es "barro"). Poco a poco va descubriendo esta correspondencia entre el sonido y la grafía, pasando a niveles silábicos-alfabéticos (véase la Figura A.79 donde se ponen en juego las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, al menos una sílaba, como por ejemplo en la palabra "amaill" transcrita como "amarillo"). Según avanza el curso consolida el esquema CV y proyecta las tres hipótesis mencionadas en el punto anterior a otras estructuras silábicas, como son CCV y CVC (en la Figura A.82 puede comprobarse este hecho en palabras como "las", "bailar" donde escribe perfectamente ese grupo silábico CVC; aunque en otras figuras, como en la A.83, no se registra de igual manera, por ejemplo en las palabras "por" o "levantarme" escribe "levatame" y "po"). Es decir, se enfrenta a los descubrimientos propios de un nivel alfabético-medio. De forma simultánea, se enfrenta al descubrimiento de la segmentación convencional de las palabras, manteniéndose en un estado de hiposegmentación (como puede verse claramente en las Figuras A.82 y A.83 donde se registra la escritura de una idea uniendo todas las palabras que emplea en su desarrollo). El tipo de letra utilizada ha sido siempre la cursiva, salvo cuando escribe su nombre, donde emplea un tipo de letra mayúscula; en las figuras no puede observarse pues se han omitido los nombres de los estudiantes. Se puede constatar que, cada vez que emplea la "r", escribe en mayúscula salvo en el texto de copia y dictado (véase la Figura A.84).
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> Presenta buenos niveles de coherencia en sus producciones siendo capaz, una vez pasada la primera etapa de silencio, de organizar y desarrollar por escrito sus propias ideas ajustándose a la propuesta comunicativa realizada en el taller desde el principio al final (véase que la Figura A.82 registra su capacidad para contar un chiste con todos sus detalles). En cuanto a la cohesión que da a sus escritos, demuestra que es capaz de emplear recursos gramaticales para unir distintas ideas (véase que la Figura A.79 registra el uso de pronombres, preposiciones, artículos diversos en la frase "se empieza por el uno amarillo y se acaba por el uno de flores").

	
Fecha:15.10.2008	
Transcripción literal:	Transcripción normalizada:
---	---

Figura A.64. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)



<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>TÍTULO DEL CÓMIC:</p> <hr/> <p>AUTOR: _____</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> </div>	
Fecha:22.10.2008	
Transcripción literal:	Transcripción normalizada:
--	--

Figura A.65. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)

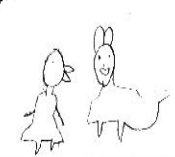

<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>NOMBRE DEL ANIMAL: _____</p> <p>¿CÓMO ES?</p>  <p>OTRAS CARACTERÍSTICAS:</p>  </div>	
Fecha: 12.11.2008	
Transcripción literal:	Transcripción normalizada:
--	--

Figura A.66. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)


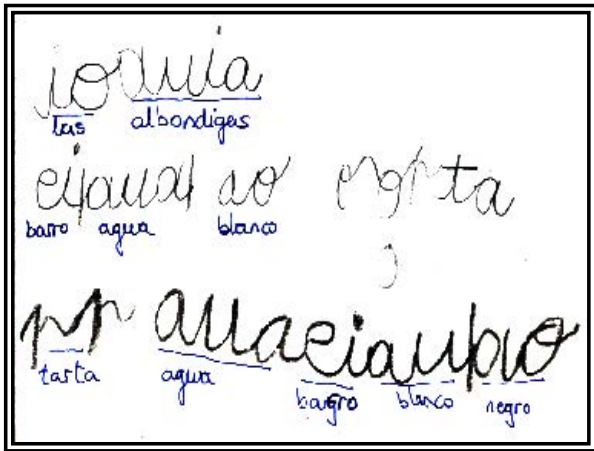
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;">  </div>	
Fecha: 19.11.2008	
Transcripción literal:	Transcripción normalizada:
--	--


Figura A.67. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)



Fecha: 29.04.2009

Transcripción literal: loauia eyauaa ao pp auaeiaupio	Transcripción normalizada: Las albóndigas/ barro /agua / blanco / tarta / agua / barro / blanco / negro
---	--

Figura A.68. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)



Fecha: 13.05.2009

Transcripción literal: Koo ptt eeo eos ttd pañl	Transcripción normalizada: Patatas / melón /queso / tortilla española
---	---

Figura A.69. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)


	
Fecha: 13.05.2009	
Transcripción literal: Ceiec oeuno amai ll cakei euno dlare	Transcripción normalizada: Se empieza por el amarillo y se acaba por el blanco para pintar flores

Figura A.70. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)

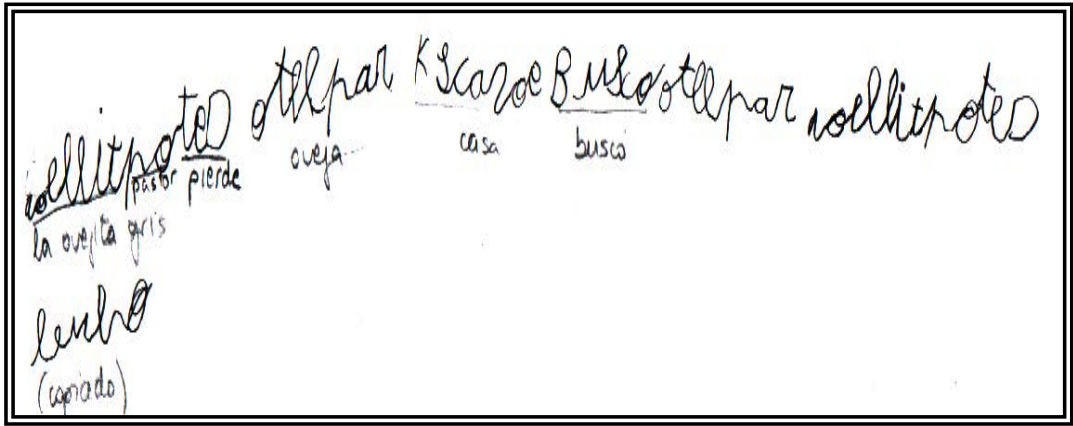
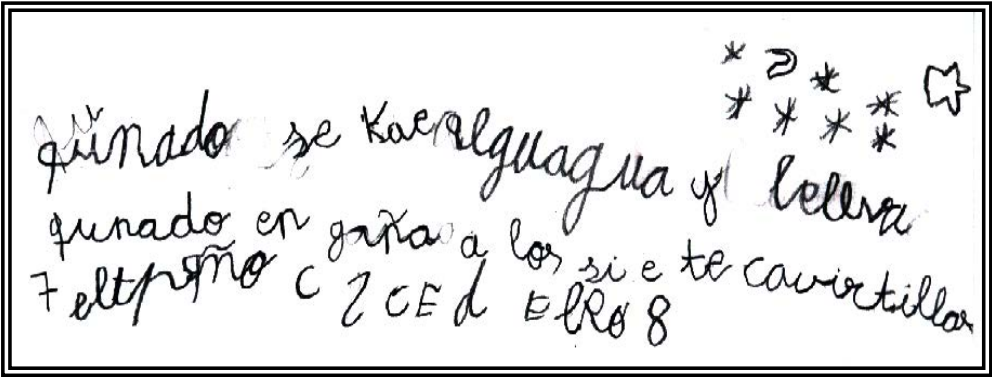
	
Fecha: 20.05.2009	
Transcripción literal: Coellitpotes otelpar kscaroe Busootlpar ioellitpotes leuho	Transcripción normalizada: La oveja gris. El pastor pierde una oveja en casa la busca...

Figura A.71. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)




Quimado se kaealagua y leleva
 qunado en gña a los siete cabritillos
 7 eltpsño c 2 cEd ERO 8

Fecha: 27.05.2009

Transcripción literal: Quimado se kaealagua y leleva qunado en gña a los siete cabritillos 7 eltpsño c s cEd Ello 8	Transcripción normalizada: Cuando se cae al agua y lleva ... a los siete cabritillos....
---	--

Figura A.72. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)



ica
 ueio R cica Cpais
 cueio ias

un vestido rosa
 zapatilla

Fecha: 03.06.2009

Transcripción literal: Ica ueio R cica Cpais cueio ias	Transcripción normalizada: Princesa un vestido rosa zapatillas...
--	---

Figura A.73. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)

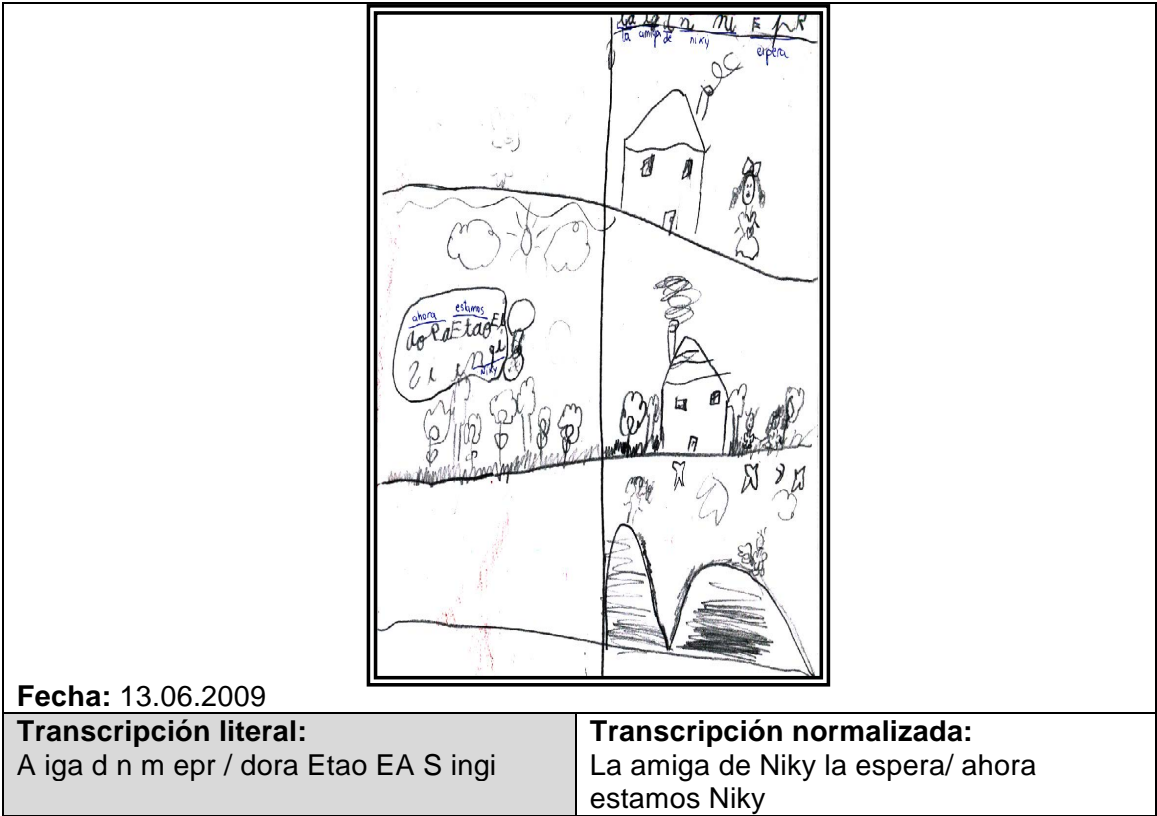


Figura A.74. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)



Figura A.75. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)

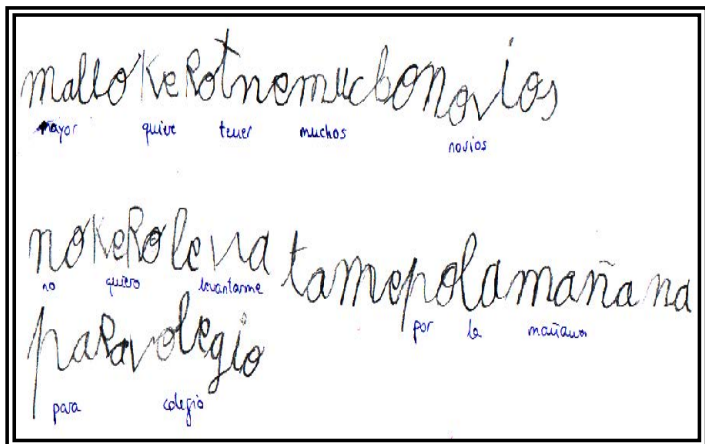
	
Fecha: 13.06.2009	
Transcripción literal: Mallokerotmemuchonovios / no kerolevata mepolamañana / paravolegio	Transcripción normalizada: De mayor quiero tener muchos novios. No quiero levantarme por la mañana para ir al colegio

Figura A.76. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)

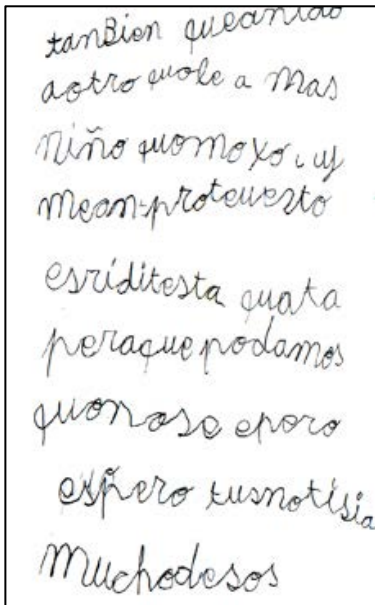
	
Fecha: 17.06.2009	
Transcripción literal: Niño/a soy del C.P Ntra Sra del lucero que esta stuado en ham invitado a contar casa también queamido aotro quole a mas niño quomo yo y mean proteuesto esridiesta quata peraque podamos espero tusnotisia muchodesos	Transcripción normalizada: Niño/a soy del C.P Ntra. Sra. del Lucero que está situado... me han invitado a contar cosas a otros coles a más niños como yo y me han propuesto escribir esta carta para que podamos...espero tus noticias muchos besos

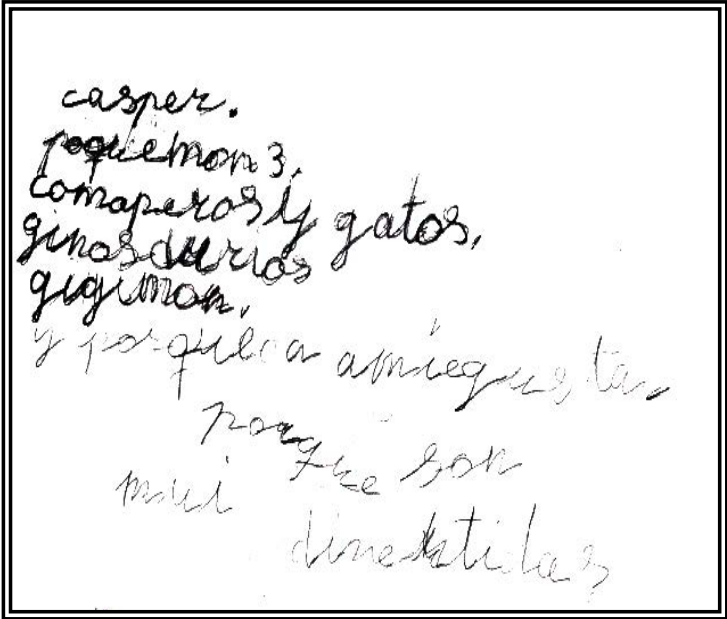
Figura A.77. Extracción de trabajo de campo (N6- Núcleo 3)

Tabla A.11. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N13 - Núcleo 4*

<p style="text-align: center;">El relato del maestro presenta un niño que...</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra cierto retraimiento e inhibición; • ha llegado en los últimos meses desde Rusia y, aunque comprende la lengua castellana, tiene ciertas dificultades en la fluidez oral y escrita; • no muestra problemas de comportamiento, ni molesta a sus compañeros.
<p style="text-align: center;">Estrategias socio-cognitivas en: LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de posicionarse de manera muy adecuada ante un acto de escritura a pesar de las dificultades que tiene con respecto a la lengua (su lengua materna es el ruso). Muestra mucho interés y gran disposición, por participar en las distintas propuestas. No se bloquea, ni cognitiva ni emocionalmente, en los procesos de indagación de las reglas del sistema de escritura. • Es capaz de diferenciar de forma adecuada el destinatario de su escrito y su intención para con el mismo, permitiéndose el tiempo para organizar previamente las ideas que va a desarrollar. • Muestra buenos niveles de autonomía cognitiva y emocional: sabe distinguir las situaciones en las que necesita pedir ayuda al adulto de las que puede solucionar solo y, del mismo modo, aportar opciones para solventar las discusiones en las que participa.
<p style="text-align: center;">ORALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se permite, en muchas ocasiones, intervenir en las puestas en común puesto que se inhibe por su poca fluidez en el uso del lenguaje oral. Sin embargo, el número y calidad de sus intervenciones avanza conforme mejora su conocimiento sobre la lengua castellana, pudiendo así participar de forma coherente y ajustada al tema tratado en cada taller. • En general, es capaz de respetar la intervención de los compañeros no hablando mientras otro lo hace en voz alta. • Tiene ciertas dificultades para concretar trabajos por parejas o en pequeños grupos: en estas situaciones intenta acabar cuanto antes, no participa ni se compromete mucho con el grupo y pide autorización para elaborar un texto de forma individual.

Tabla A.12. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N13 – Núcleo 4 (continuación)*

Transformaciones en los niveles de: CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentra en un nivel alfabético-medio en la conceptualización del sistema de escritura: una vez establecida la estructura silábica CV y manejando las hipótesis de cantidad, posición y variedad con respecto a la sílaba se está enfrentando al descubrimiento de esquemas silábicos tales como CCV (como podemos comprobar en la Figura A.100 donde en el dictado anota "es <i>queribirte</i>" en lugar de "escribirte" demostrando que no tiene dominado este último esquema silábico, o en la Figura A.89 donde escribe "pader" en vez de "padre"). • Se está enfrentando al descubrimiento de las reglas ortográficas convencionales en relación con el uso de b-v, h, c-s, g-j, qu, y-ll (véase en la Figura A.89 donde escribe "ijo", "ermano", "rei" empleando, además, la "i" como conjunción en vez de "y", o en la Figura A.93 donde señala "cue" en lugar de "que", "ayi" en vez de "allí" o "bete" en vez de "vete"). • En cuanto a la segmentación, se enfrenta a separar palabras con una carga semántica mínima, como son conjunciones, artículos, adverbios... de las otras palabras a las que acompañan (véanse las Figuras A.85 donde escribe de forma continuada "amimegusta", la A.89 donde une "sellamaba" o "supader" y en A.90 donde junta "iotro"). • En todos sus textos emplea letra cursiva, sin embargo se ha visto una evolución al respecto: desde los primeros textos (véanse las Figuras A.87 y A.89), donde mostraba una letra de tamaño grande y con ciertas dificultades para su realización con un trazo apretado y rígido, hasta los últimos trabajos en los que se percibe un trazo con mayor suavidad y comodidad ajustándose al papel que le sirve de soporte (véanse las Figuras A.97 y A.99).
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • En general, es capaz de ajustarse al contenido de sus intenciones dentro de la propuesta de cada taller: puede desarrollar ideas dentro del campo semántico activado durante el momento del diálogo organizador de la secuencia didáctica. • Del mismo modo, logra textos con buen nivel de coherencia y cohesión. • Evidentemente, cabe destacar la diferencia entre los textos reescritos para elaborar la información aportada por otros que han sido leídos y comentados anteriormente, de las producciones escritas de forma directa. El primer caso, evidentemente, ofrece mejores posibilidades para lograr una mayor coherencia y cohesión interna, como consecuencia permite definir textos más amplios y elaborados (véanse las Figuras A.92, A.93 y A.95). En el segundo, los textos muestran ideas relacionadas de una forma más pobre no logrando, por lo tanto, el mismo nivel de coherencia en las ideas planteadas que en la situación anterior.



Fecha: 15.10.2009

Transcripción literal: Casper / poquemon3 / comaperos y gatos / ginosduriros / gigimon / y posque a amieguesta porque son mui dinetitas	Transcripción normalizada: Casper / Pokemon 3 / Como perros y gatos / Dinosaurios / Digimon / y porque a mi me gusta porque son muy divertidas
--	---

Figura A.78. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)



Fecha: 22.10.2009

Transcripción literal: La GRANGA	Transcripción normalizada: La granja
-------------------------------------	---

Figura A.79. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

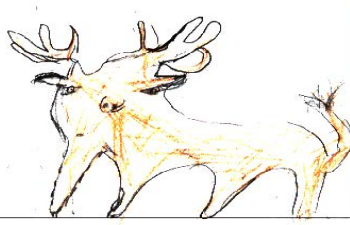
<p>NOMBRE DEL ANIMAL: <i>mamíferos</i> <i>WAPITI</i></p> <p>¿CÓMO ES? <i>es de color?</i> <i>marrón clarito?</i> <i>los mamíferos son</i> <i>animales que comen</i> <i>frutas i los ma</i> <i>míferos son guapos.</i></p> <p><i>no son carnívoros?</i> <i>porque comen</i> <i>frutas pises</i> <i>mamíferos</i></p> <p>OTRAS CARACTERÍSTICAS:</p> 	
<p>Fecha: 24.11.2009</p> <p>Transcripción literal: mamíferos sierles WAPITI es de color maron clarito? Los mamíferos son animales que comem frutas i los mamíferos son guapos / noson carnívoros porque comene frutas pises mamíferos</p>	<p>Transcripción normalizada: mamíferos WAPITI es de color marrón clarito? Los mamíferos son animales que comen frutas y los mamíferos son guapos / no son carnívoros porque comen frutas ...mamíferos</p>

Figura A.80. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

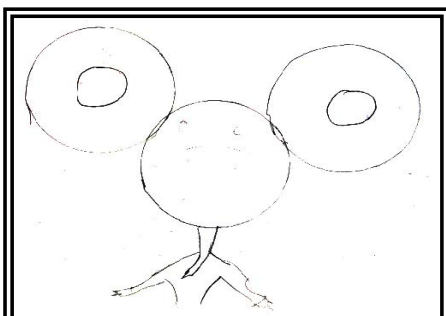
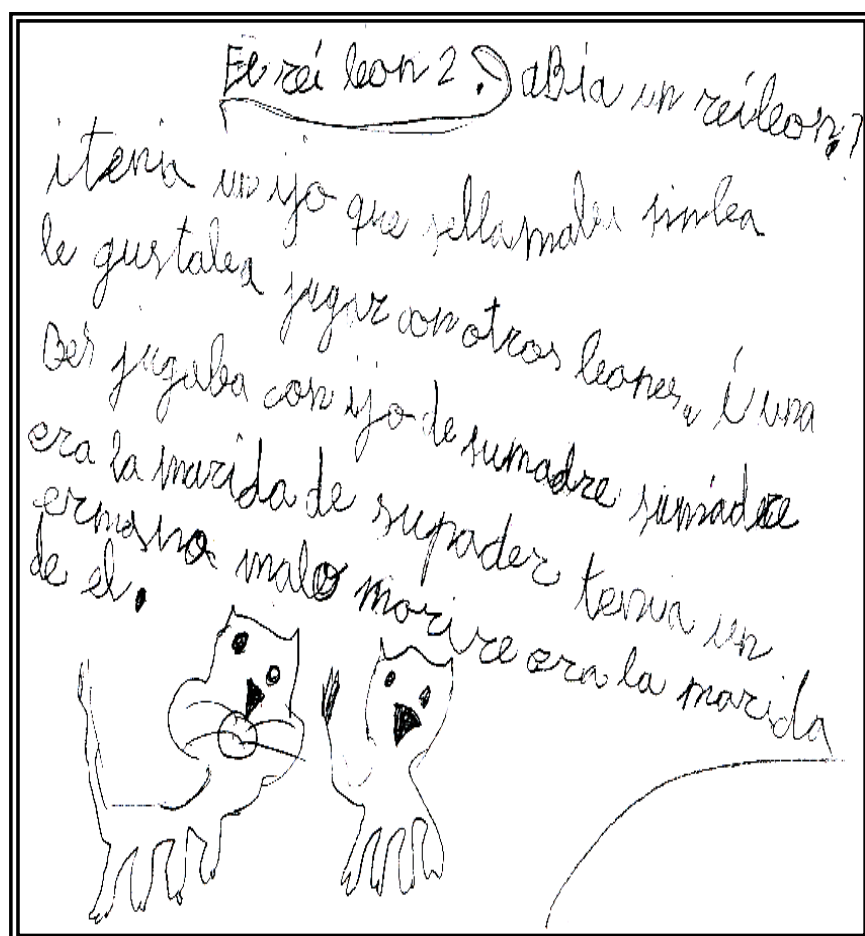
	
<p>Fecha: 21.01.2010</p> <p>Transcripción literal: --</p>	<p>Transcripción normalizada: --</p>

Figura A.81. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)



Fecha: 28.01.2010

Transcripción literal:

El rei león 2. Había un reileon itenia un ijo que sellamalea simba le gustalea jugar con otros leones i una vez jugaba con ijo de sumadre sumadre ce era la marida de supader temia un ermano malo morire era marida de el.

Transcripción normalizada:

El rey león 2 . Había un rey león que tenía un hijo que se llama Simba, le gustaba jugar con otros leones y una vez jugaba con el hijo de su madre que era la mujer de su padre que tenía un hermano malo que murió su mujer

Figura A.82. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

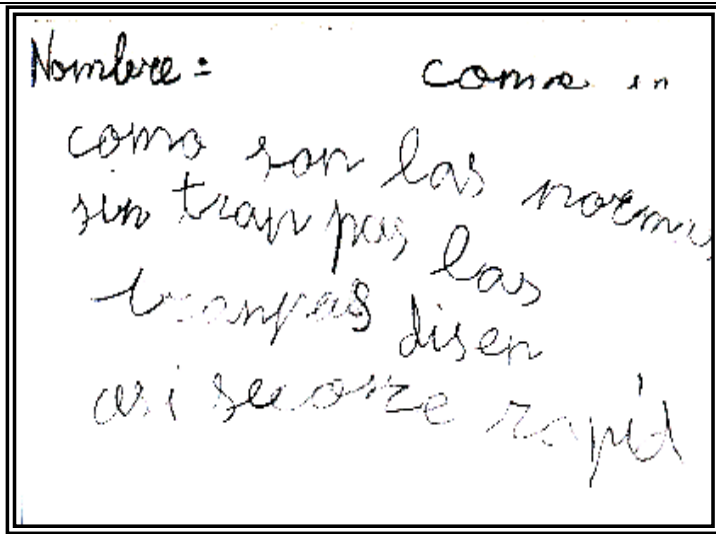
	
Fecha: 04.02.2010	
Transcripción literal: Nombre como son las normas sin trampas las trampas dicen así se corre rápido.....	Transcripción normalizada: Nombre: como son las normas sin trampas dicen así, se corre rápido

Figura A.83. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

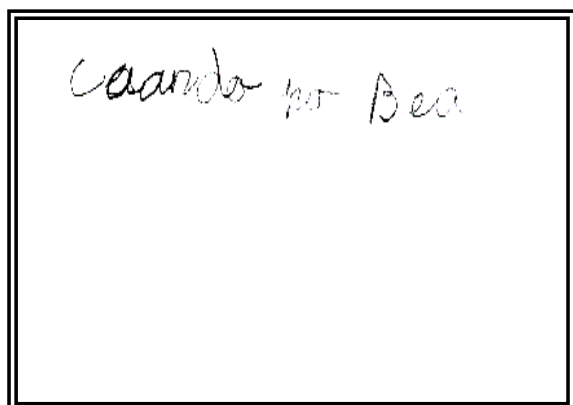
	
Fecha: 04.02.2010	
Transcripción literal: Cuando no Bea...	Transcripción normalizada: Cuando no vea...

Figura A.84. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

Fecha: 11.02.2010	
Transcripción literal: La ratonsita. cuando la gueña de ... quanda abro la visto ala ratonsita... porque se acen amigos meriendas juntos. FIN	Transcripción normalizada: La ratoncita Cuando la dueña (de la casa) abre (la despensa) la ha vista a la ratoncita. Se hacen amigas y meriendan juntas. Fin.

Figura A.85. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

Fecha: 18.02.2010	
Transcripción literal: La oveja gris que la oveja nosea ido porningunoparte. iel pastor pensaba que se fui poestaba en laslores maestaba en el mar no estaba eb la granja del leesines, iel lema laa vicha leeteaisa leeteu casa el pastor sea ida a ca ayu la encontro	Transcripción normalizada: La oveja gris , cuando la oveja no se ha visto por ninguna parte y el pastor pensaba que se había ido pero estaba en el mar y no estaba en al granja del pastor...

Figura A.86. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

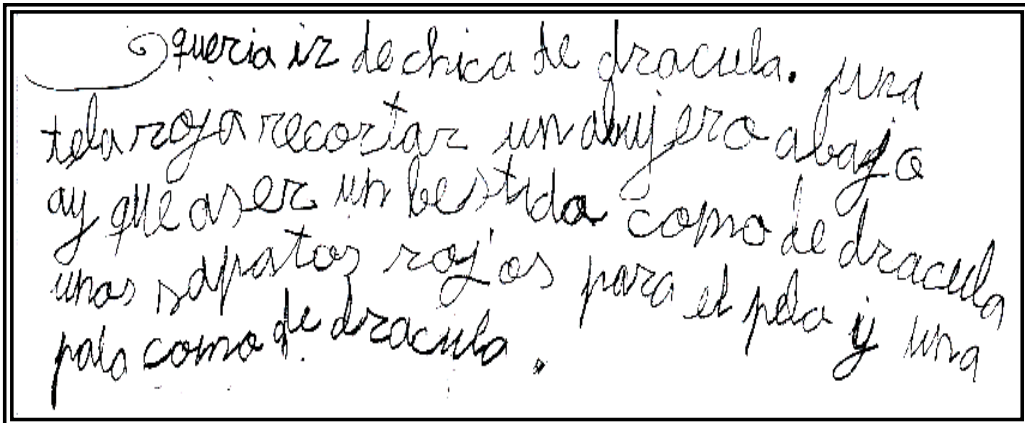
	
Fecha: 11.03.2010	
Transcripción literal: quería ir de chica de dracula. una telarojarecortar un agujero abajo ay que aser un vestido como de dracula unos sapatos rojos para el pelo y una pala como de dracula	Transcripción normalizada: Quería ir de chica de Drácula. Una tela roja hay que recortar un agujero , abajo hay que coser un vestido como el de Drácula , unos zapatos rojos y para el pelo y una capa como la de Drácula

Figura A.87. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

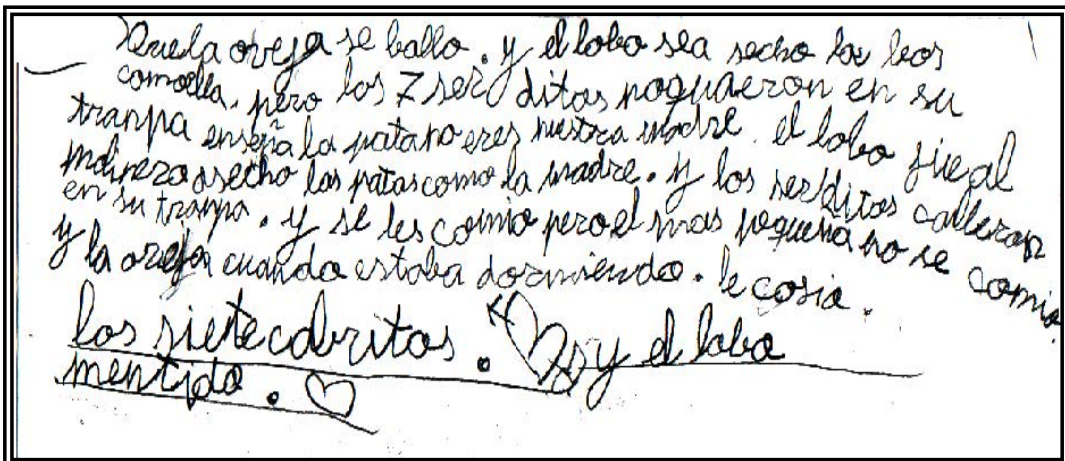
	
Fecha: 25.02.2010	
Transcripción literal: Quela oveja se ballo. Y el lobo sea seco la leos comoella , pero los 7 ser ditas porquaeron en su tranpa enseña la patano eres nuestra madre. Y los serditos calleron en su tranpa y se les comio pero el mas pequeña no se comio y la oveja cuando estaba dormiendo le cosio . los siete cabritos y el lobo mentido	Transcripción normalizada: Que la oveja se marchó y el lobo se ha hecho la voz como ella pero los 7 cabritillos cayeron en su trampa enseña la pata y no eres nuestra madre y los cerditos cayeron en su trampa y se les comió pero al más pequeño no se lo comió y la oveja cuando estaba durmiendo le cosió. Los siete cabritillos y el lobo mentiroso.

Figura A.88. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

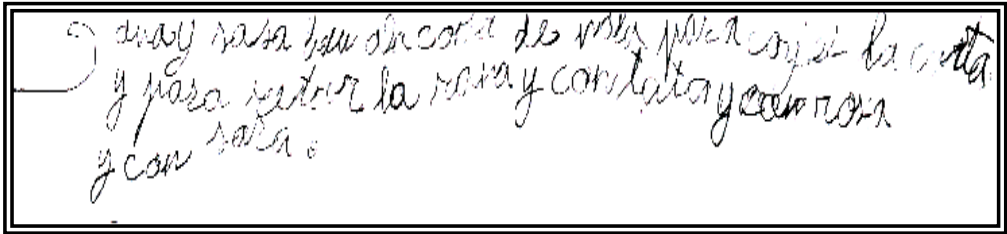
	
Fecha: 18.03.2010	
Transcripción literal: Hay sasa ... de ... y para retirar la rara y con ... y con sara	Transcripción normalizada: ...

Figura A.89. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

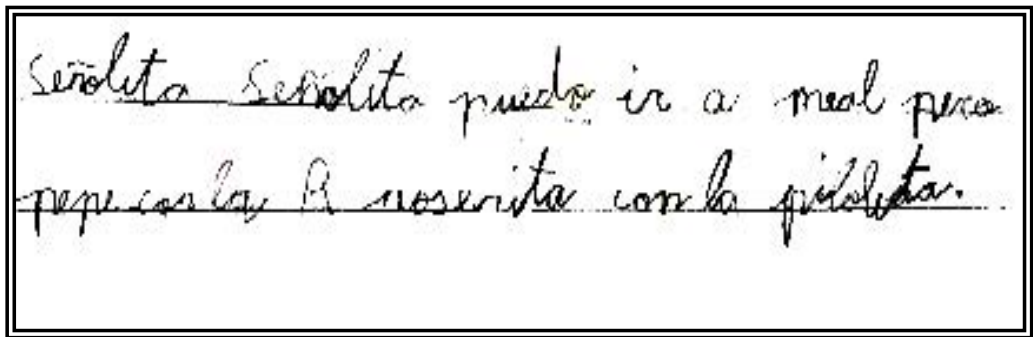
	
Fecha: 15.04.2010	
Transcripción literal: Señolita señolita puedo ir a meal pero pepe con la R noserita con la pistolita	Transcripción normalizada: Señolita señolita puedo ir a meal pero Pepe con la R no señorita con la pistolita

Figura A.90. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)



Figura A.91. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)



Figura A.92. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

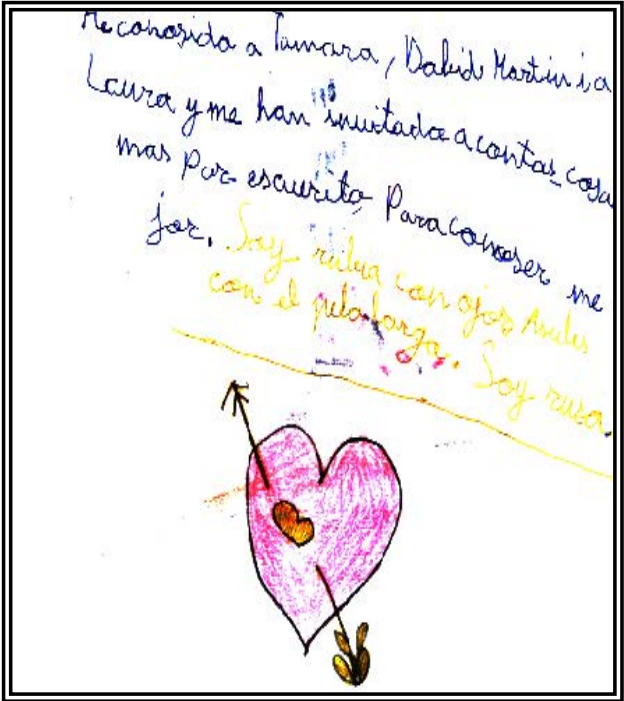
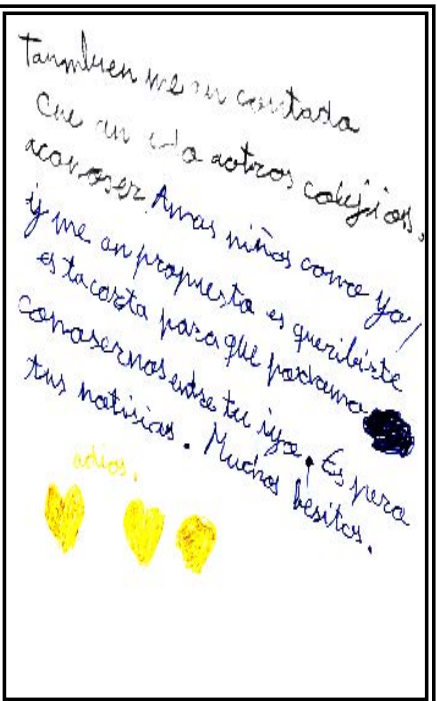
	
<p>Fecha: 27.05.2010</p> <p>Transcripción literal: He concosido a Tamara Dabid Martin ia / Laura y me han invitado a contar cosas / mas por escrito Para conocer me / jor / Siy rubia con ojos Asules / con el pelo largo. Soy rusa. Tambien me an contado / Que an ido otros colegios / aconoser Amas niños como yo / y me an propuesto es queribirte / es tacarta para que podamo / conosernos entre tu iyo. Es pero / tus notisias. Muchos besitos.</p>	<p>Transcripción normalizada: He conocido a Tamara, David, Martin y a / Laura y me han invitado a contar cosas / por escrito para conocernos me/jor. Soy rubia, con ojos azules / con el pelo largo. Soy rusa. También me han contado / que han ido a otros colegios / a conocer a más niños como yo / y me han propuesto escribirte / esta carta para que podamos / conocernos entre tú y yo. Espero / tus noticias. Muchos besitos.</p>

Figura A.93. Extracción de trabajo de campo (N13- Núcleo 4)

Tabla A.13. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N8 - Núcleo 5*

<p style="text-align: center;">El relato del maestro presenta un niño que...</p> <ul style="list-style-type: none"> • se incorpora recientemente al aula y presenta problemas de adaptación (es inmigrante ecuatoriano); • pertenece a un contexto familiar muy pobre en cuanto a estímulos culturales; • no sabe leer ni escribir; • no es capaz de permanecer atento y en silencio cuando la actividad en el aula así lo requiere (por lo tanto, es "necesario" situarlo en un lugar separado del grupo de compañeros).
<p style="text-align: center;">Estrategias socio-cognitivas en:</p> <p style="text-align: center;">LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra inhibido cuando se relaciona con los adultos que coordinan el taller: decide no producir textos porque, según afirma, considera que no sabe escribir. Lentamente comienza a solicitar la ayuda del adulto para organizar sus ideas y generar un texto escrito. • Una vez que pudo posicionarse como escritor, comenzó a producir pequeños textos mostrando mucha emoción por poder "contar cosas" como lo hacen los demás. • Necesita que el adulto le ayude a fonetizar las palabras que pretende escribir: muestra cierto bloqueo para identificar las marcas notacionales que se corresponden con algunos sonidos. Poco a poco va ganando confianza y seguridad en el descubrimiento de la relación entre los sonidos y las grafías. • Debido a sus dificultades para identificar la combinatoria alfabética y al elevado nivel de dependencia cognitiva y emocional que presenta, tiende a retrasar el momento de iniciar la escritura de los textos y, para ello, recurre a la estrategia de levantarse de su asiento para hacer cuestiones muy diversas (hablar con algún compañero, sacar punta a un lápiz,...). • Tiene dificultades para interpretar que puede canalizar sus intenciones comunicativas a través de los textos escritos. • Puede resolver mejor el descubrimiento del principio alfabético cuando utiliza letra de tipo imprenta mayúscula.
<p style="text-align: center;">ORALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • No participa en el diálogo que se organiza en el inicio de cada sesión del taller, si bien mantiene una escucha muy activa hacia las intervenciones de sus compañeros. • Se comunica con el grupo-clase a través del adulto esperando siempre su aprobación y, paralelamente, evitando el diálogo con sus compañeros. • Cuando decide hablar en clase permanece con el brazo levantado hasta que el adulto le da permiso para hacerlo.

Tabla A.14. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N8 - Núcleo 5 (continuación)*

Transformaciones en los niveles de:
CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra una adecuada evolución en la conceptualización del sistema de escritura. Comienza estableciendo una correspondencia sonora entre la oralidad y la escritura utilizando la hipótesis silábica (véase que en la Figura A.101 escribe "EIOESNOOOU- SAIO" para señalar "El bicho que se encontró con unos amigos", es decir, fonetiza las sílabas y, en consecuencia, pone una marca por cada una de ellas). Avanza hacia un nivel alfabético-inicial descubriendo el esquema CV en algunas sílabas a causa de aplicar la hipótesis de cantidad (véase que en la Figura A.109 escribe "PUÑTZO" y "PLEAS" para indicar, respectivamente, "puñetazos" y "peleas"; en la Figura A.115 escribe "ISBALACSAILOSMAMALRCÑAO" para expresar "y se va a la casa y su mamá les ha regañado"). • Se enfrenta a la problemática de la hiposegmentación de palabras (véase que en las Figuras A.107 y A.116 aparece bien la escritura de ideas sin separar las palabras entre sí y diferenciando tan sólo su nombre del conjunto de la frase, bien separando las palabras mediante guiones, espacios...). Utiliza guiones y recuadros para segmentar palabras aisladas de un modo prácticamente convencional (véanse las Figuras A.109, A.111 y A.115), sin embargo, cuando se trata de una trama, segmenta las palabras de forma más primitiva (sólo puede segmentar su nombre del resto de la producción o diferentes ideas entre sí, como se observa en las Figuras desde la A.112 a la A.115). • Escribe utilizando letra de imprenta mayúscula, excepto en algunas ocasiones (véanse la Figuras A.111 y A.116) donde la tipografía empleada es la cursiva. En éstas se percibe un trazo más inseguro y rígido que en aquéllas, cuestión que coincide con el nivel alcanzado en la combinatoria alfabética (cuando el proceso de automatización de la escritura no está aún alcanzado, la energía cognitiva derivada a la coordinación motriz disminuye la atención prestada a los aspectos lingüísticos, como por ejemplo, la combinatoria alfabética).
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Debido a sus niveles de dependencia cognitiva tiene muchas dificultades para generar y organizar una trama coherente de forma autónoma, necesitando ayuda del adulto para poder concretarlo. De modo que, su desarrollo real le permite dar coherencia y cohesión a sus textos de una forma primitiva: señalando ideas sueltas ajustadas a las intenciones de su propuesta de escritura.

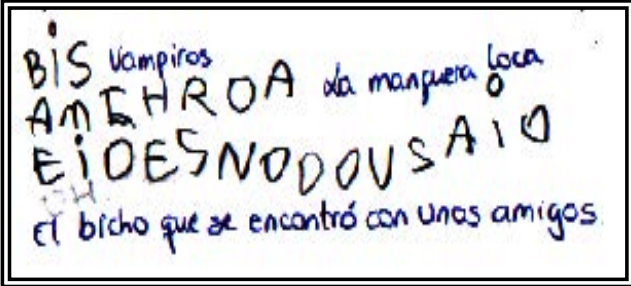
	
Fecha: 07.11.2008	
Transcripción literal: Bis / AmCHOA / EIOESNOOOUSAIO	Transcripción normalizada: Vampiros / la manguera loca / el bicho que se encontró con unos amigos

Figura A.94. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

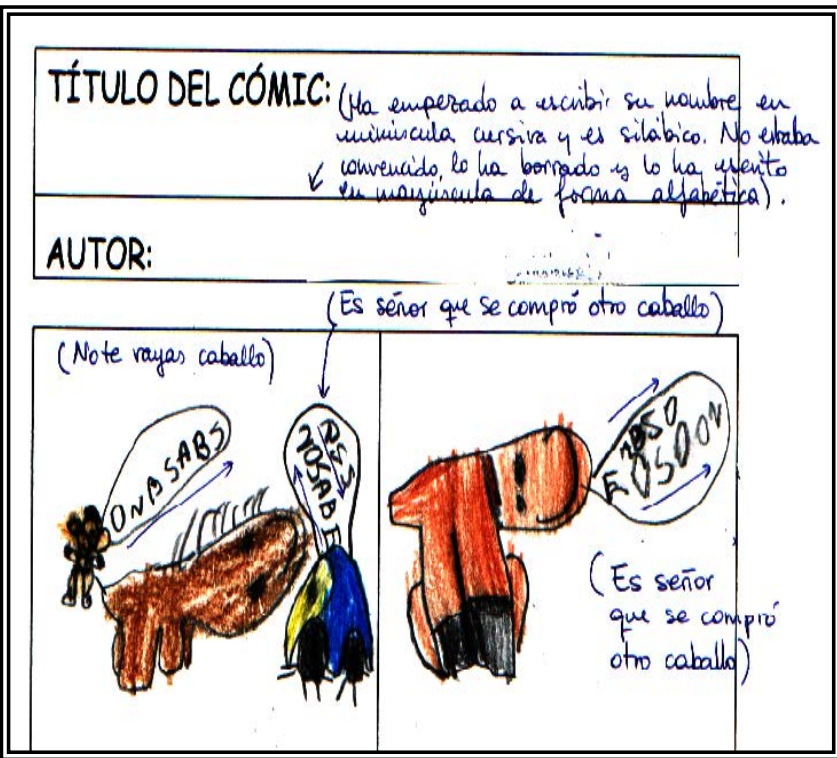
	
Fecha: 14.11.2008	
Transcripción literal: Onasabs/ assrosab / rosоеosoon	Transcripción normalizada: No te vayas caballo / ese señor compró otro caballo / ese señor se compró otro caballo

Figura A.95. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>NOMBRE DEL ANIMAL: CERDOS</p> <hr/> <p>¿CÓMO ES? ENCERQUH</p> </div>	
Fecha: 21.11.2008	
Transcripción literal: Cerdos / Eicer	Transcripción normalizada: Es (un) cer(do)

Figura A.96. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p><u>EUR</u> yIEB AGAVEOA</p> <p>(Euro)</p> </div>	
Fecha: 28.11.2008	
Transcripción literal: Euro yieb AGAVEOA	Transcripción normalizada: Euro lleva agua un ...

Figura A.97. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

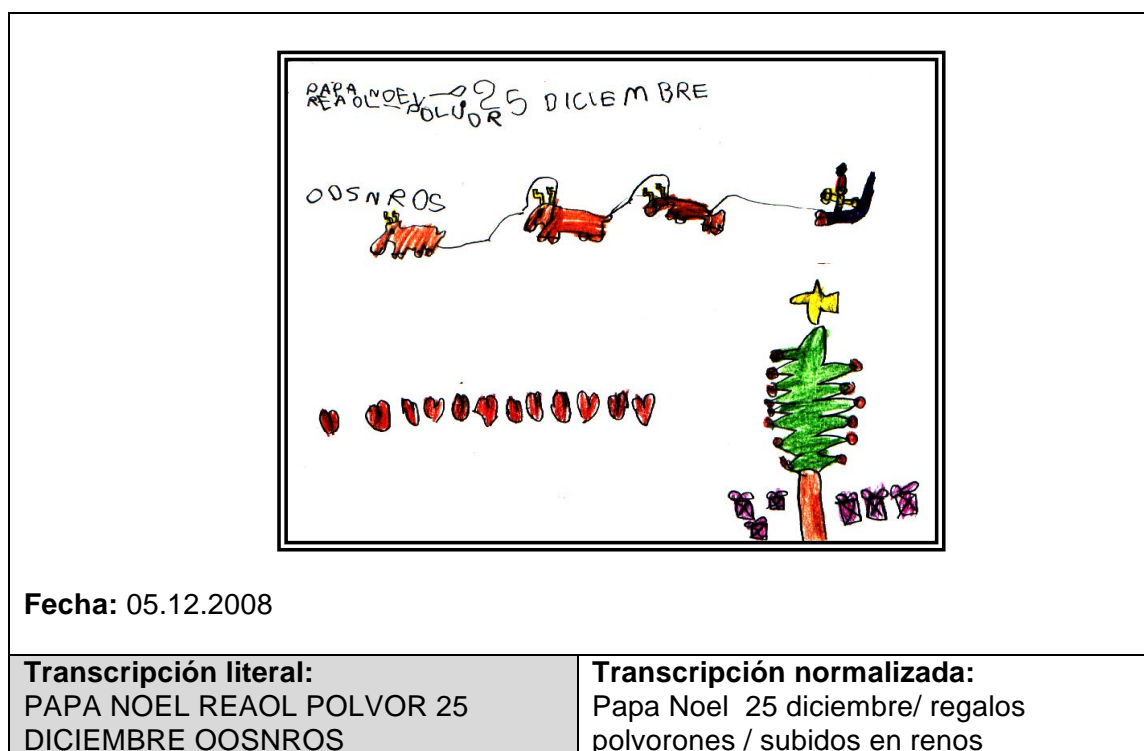


Figura A.98. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

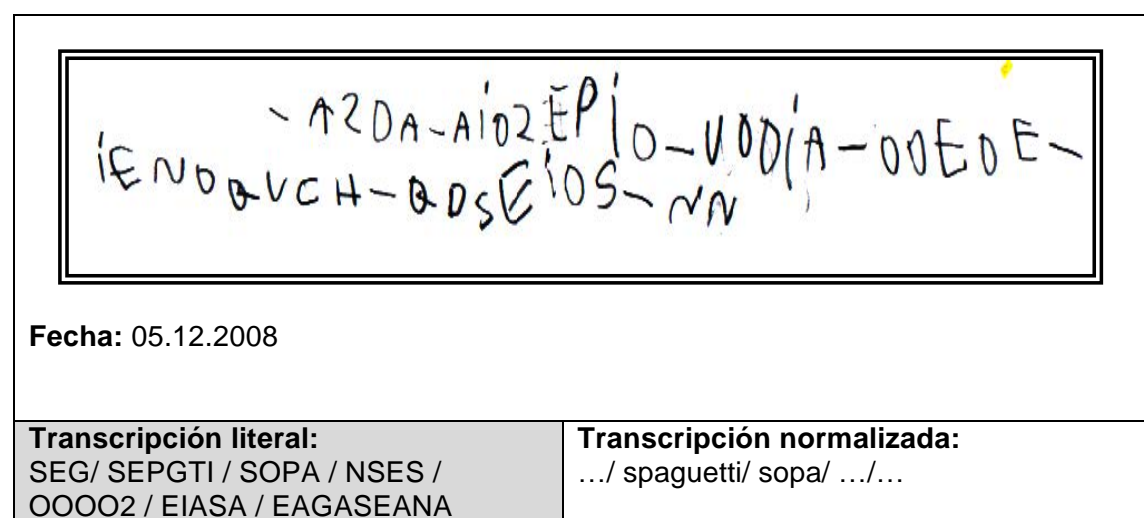


Figura A.99. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

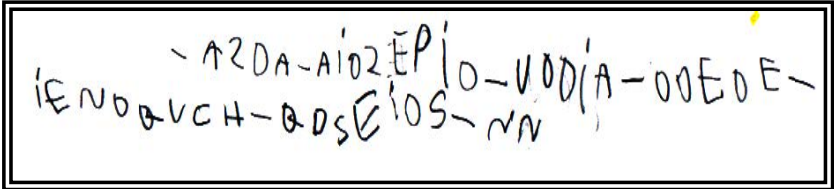
	
Fecha: 16.01.2009	
Transcripción literal: -ASA-AIOSEPIO-UODIA-OOEOE- / IENOQUCH-QDSEIOS-UN	Transcripción normalizada: (La) escoba (voladora) (se) ha ido se (sube) por (los) ríos, llovía, voló por (el) / bosque (salió) corriendo, un coche (se) quedó escondido /se...

Figura A.100. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)


	
Fecha: 06.02.2009	
Transcripción literal: PS- PLEAS-ATADS-PUÑTZO	Transcripción normalizada: Peleas, patadas, puñetazos

Figura A.101. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

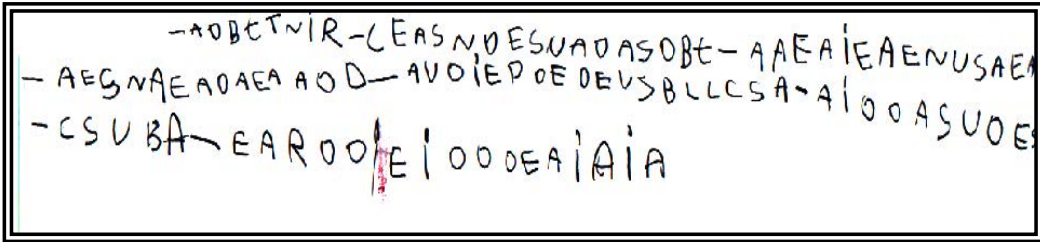
	
Fecha: 13.02.2009	
Transcripción literal: AOBETNIR-LEASNOESCUADASOBE- AAEAIEAENU-AESNAEADAAEAAOD- AVOIEPOEOEDEUSBLLCSA-AIOOASU- CSUBA-EAROOEIOODEAIAIA	Transcripción normalizada: Vamos a ver la tele, niño - que no escuchas nada de lo que ves - hasta que no cambies la tele no usas el.../ ... están en la cola de la compra – hay uno que quiere coger, que coge, coge, un saco, va a llevársela – hay cosas uno coge / ... el carro con ... y el amigo comio lo que traía, traía

Figura A.102. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

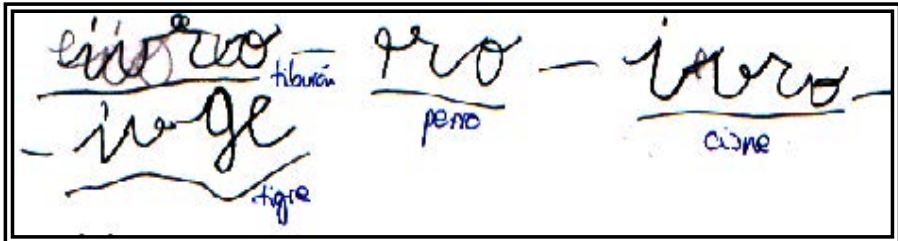
	
Fecha: 27.02.2009	
Transcripción literal: eivro-ero-ivro / -iVge	Transcripción normalizada: Tiburón, perro, cisne / tigre

Figura A.103. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

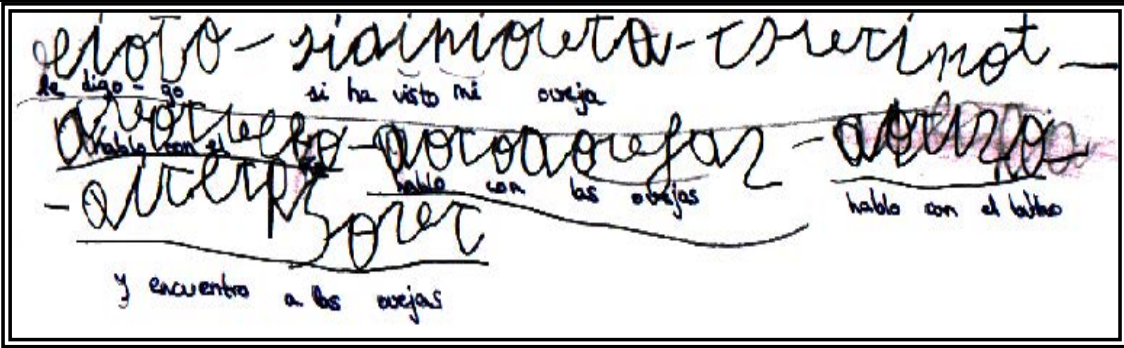
	
Fecha: 06.03.2009	
Transcripción literal: eioto-siainiouta-tsurinot- / -avoeja- aocaoovjas- aociro- / -averpsorer	Transcripción normalizada: Le digo yo si ha visto mi oveja .../ hablo con él hablo con las ovejas, hablo con el búho / y encuentro a las ovejas.

Figura A.104. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

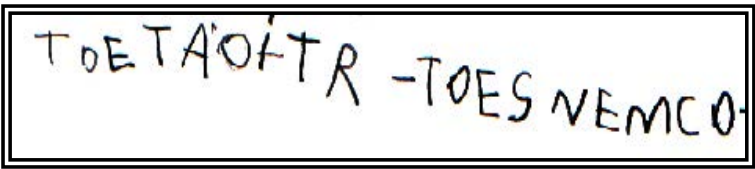
	
Fecha: 13.03.2009	
Transcripción literal: TOETAOITR-TOESNEMCO	Transcripción normalizada: Contenta... encontró... no compres en el mercado.

Figura A.105. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

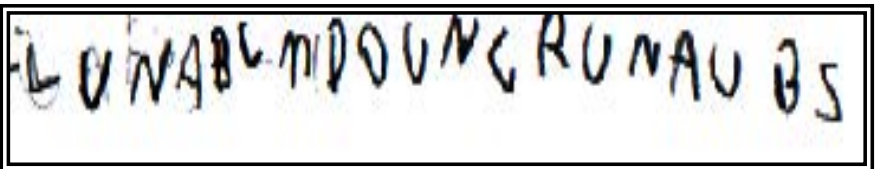
	
Fecha: 20.03.2009	
Transcripción literal: LUNABCPDOUNCRUNAUBS	Transcripción normalizada: En la luna blanca, noche...un ruido, corrió una vez...

Figura A.106. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

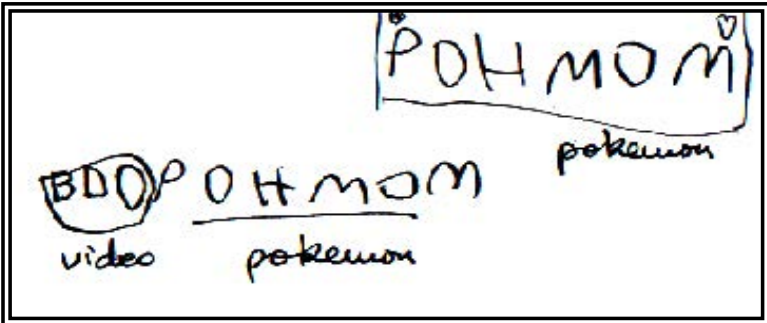
	
Fecha: 24.04.2009	
Transcripción literal: BOOPOH MOM POH MOM	Transcripción normalizada: Video Pokemon, pokemon

Figura A.107. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)


	
Fecha: 22.05.2009	
Transcripción literal: MAPIROSLEMEPO-LLEGARON ALASUDUDAS	Transcripción normalizada: Vampiros llegaron a las ciudades

Figura A.108. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

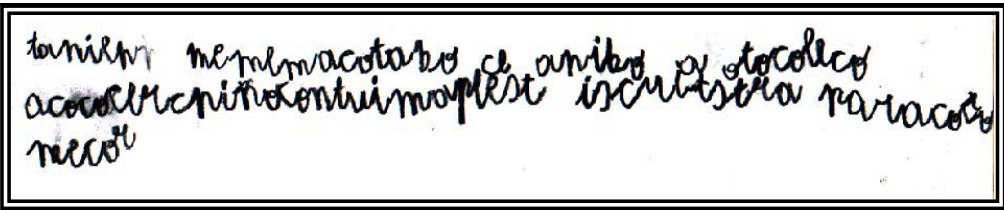
	
Fecha: 29.05.2009	
Transcripción literal: Tamien mememacotaro ce amibo a otocoleco acococerrcpino comtuimaplest ischitstra paraconomecor	Transcripción normalizada: También me han contado que escribir a otros colegios para conocer a otros niños y he escrito esta carta para conocernos mejor.

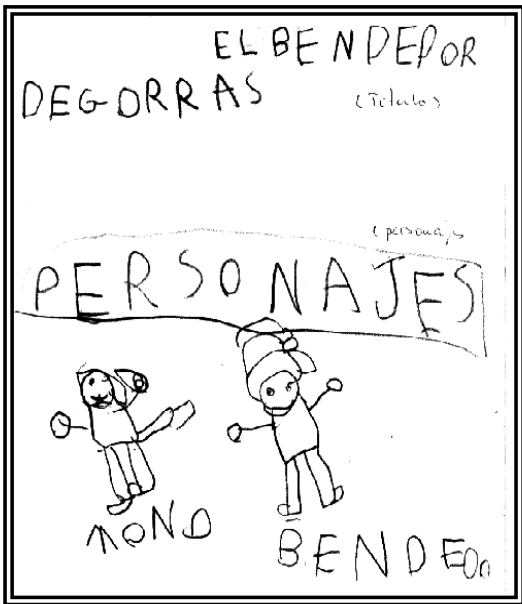
Figura A.109. Extracción de trabajo de campo (N8- Núcleo 5)

Tabla A.15. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N21 - Núcleo 6*

<p style="text-align: center;">El relato del maestro presenta un niño que...</p> <ul style="list-style-type: none"> • desafía al adulto de forma constante; • no acepta el límite que le pone el adulto; • no presenta dificultades cognitivas en sus aprendizajes instrumentales básicos, aunque sí en los de carácter motriz (fundamentalmente para enlazar la letra cursiva de forma ajustada); • indica a sus compañeros lo que deben hacer en cada momento e intenta imponer su conducta al grupo.
<p style="text-align: center;">Estrategias socio-cognitivas en:</p> <p style="text-align: center;">LECTURA Y ESCRITURA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En general, no presenta problemas para descubrir la lógica de la combinatoria alfabética, si bien sus dificultades a nivel motriz representan un obstáculo a la hora de enfrentarse a la escritura con letra cursiva. Este aspecto, unido a su característica de enfrentarse al adulto cuando le indica algo que no lo convence, genera un tipo de resistencias a los actos de escritura. Como parte de este proceso utiliza, frecuentemente, mucho tiempo en informarle al adulto sobre las ideas que tiene pensado escribir, pero no las concreta en un texto escrito. • Presenta un nivel de dependencia emocional alto con respecto al adulto cuando se dispone a concretar un texto: necesita acaparar su atención, de forma casi exclusiva, para explicarle lo que pretende escribir. Paralelamente, no asume el límite del adulto con relación a la necesidad de centrarse en alguna de las ideas que está definiendo o de no insistir explicando su proyecto pues ya está claro y se debe pasar a concretarlo.
<p style="text-align: center;">ORALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los momentos de inicio de cada secuencia didáctica participa en gran grupo exponiendo sus ideas, con mayor o menor nivel de coherencia con respecto al tema abordado. • Le resulta difícil respetar la participación de sus compañeros, por lo tanto, invade los diálogos de forma frecuente intentando lograr la admiración de sus compañeros en función del contenido original que plantea en cada caso. • Es incapaz de participar en el trabajo en pequeños grupos porque intenta ejercer una posición de líder que suele no ser aceptada por sus compañeros a causa, entre otras cuestiones, de las dificultades que él presenta para definir la acción de escribir y organizar su desarrollo.

Tabla A.16. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N21 - Núcleo 6 (continuación)*

Transformaciones en los niveles de:
CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Durante todo el período en que se desarrolla esta observación demuestra que conceptualiza el sistema de escritura de acuerdo con los principios de la combinatoria alfabética (véase que en la Figura A.123, correspondiente a uno de sus primeros textos escritos, puede observarse su capacidad para utilizar estructuras consonánticas del tipo de CCV, por ejemplo "<i>primero</i>"). • Se siente más cómodo escribiendo en imprenta mayúscula, sin embargo, después de un tiempo logra demostrar que es capaz de emplear la letra cursiva (véanse las Figuras de A.140 a A.150). • El problema al que se enfrenta en relación con la conceptualización del sistema de escritura es la segmentación convencional de las palabras. Si bien realiza avances en este ámbito, manifiesta bastantes dificultades en el ámbito motriz, escribiendo tanto con letra imprenta mayúscula como con minúscula cursiva. Sin embargo, el empleo de mayúsculas facilita el avance en el proceso al exigir una menor coordinación y precisión motriz. Esta observación puede entenderse mejor si se comparan los trabajos recogidos en la Figura A.136, escritos con mayúsculas, (al contar pequeñas historias sobre el lobo, es capaz de segmentar adecuadamente la expresión "<i>EL LOBO</i>" al menos dos veces al reescribir un cuento leído anteriormente por el adulto) con el trabajo de la Figura A.139, escrito con letra minúscula y cursiva. En este caso, la energía cognitivo-motriz que requiere esta tipografía le impide dedicarse a pensar las ideas del texto y organizarlas en un formato discursivo. A partir de la Figura A.140, su mayor madurez neurológica y motriz contribuye al desarrollo de la coordinación motriz fina, a pesar de que continúen presentes ciertas dificultades. Un ejemplo de ello, se muestra en la Figura A.142 en el que vuelve a aparecer hiposegmentación en el discurso.
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto al tipo de coherencia y cohesión gramatical que logra, puede decirse que sus dificultades motrices le impiden desarrollar una coherencia y cohesión adecuada en sus textos debido a la gran cantidad de ideas que pretende generar, sin embargo, hay trabajos en los que ha podido expresar buenos niveles en los aspectos estudiados (véase la Figura A.128 del curso pasado y A.142 y A.143 del presente).



EL BENDEPOR
DEGORRAS (Teléfono)


(personajes)
PERSONAJES

MONO BENDEPOR

Fecha: 06.10.2009

Transcripción literal: ELBENDEDROR / DEGORRAS / PERSONAJES / mONO BENDEDO	Transcripción normalizada: El vendedor / de gorras / Personajes Mono Vendedor
--	--

Figura A.110. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



BEINDEGORRAS

Fecha: 06.10.2009

Transcripción literal: BENDEGORRAS	Transcripción normalizada: Vende gorras
--	---

Figura A.111. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

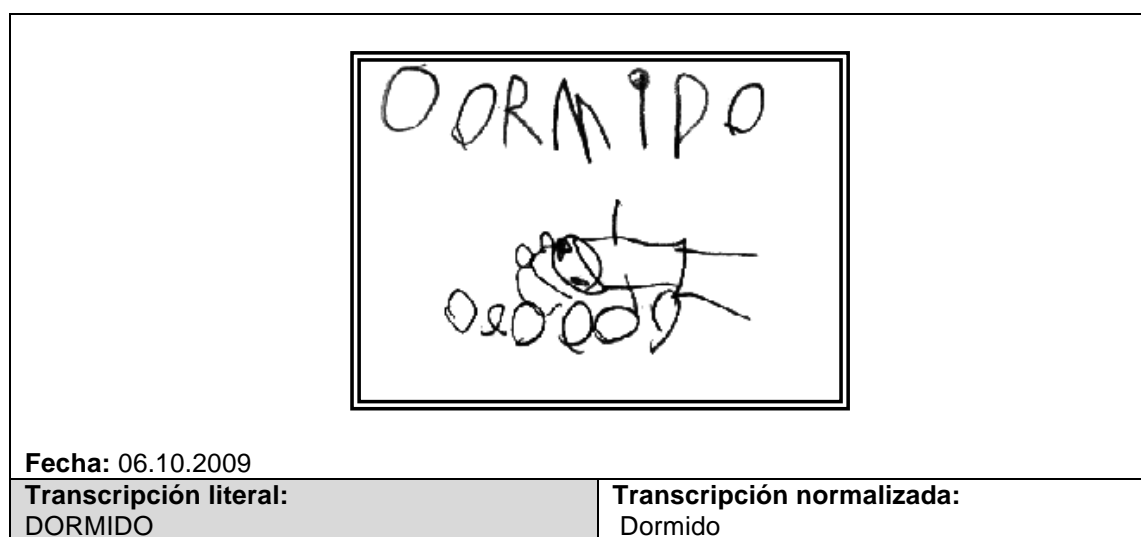


Figura A.112. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Figura A.113. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

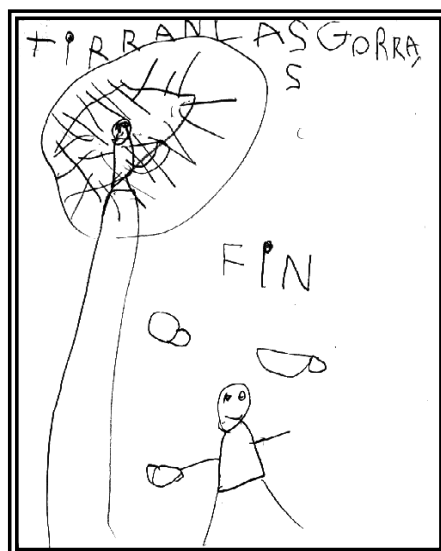


Fecha: 06.10.2009

Transcripción literal:
SEDACUENTA / DEQUE / NOTIELA /
SGORRAS

Transcripción normalizada:
Se da cuenta / de que / no tiene la- /-s
gorras

Figura A.114. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

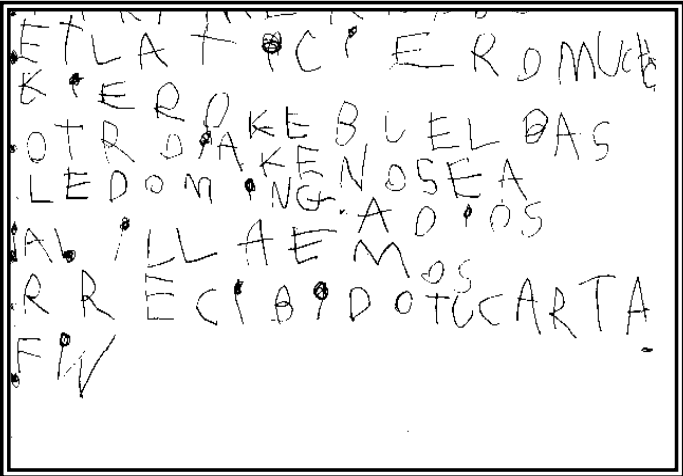


Fecha: 06.10.2009

Transcripción literal:
TIRAN LAS GORRAS / FIN

Transcripción normalizada:
Tiran las gorras / Fin.

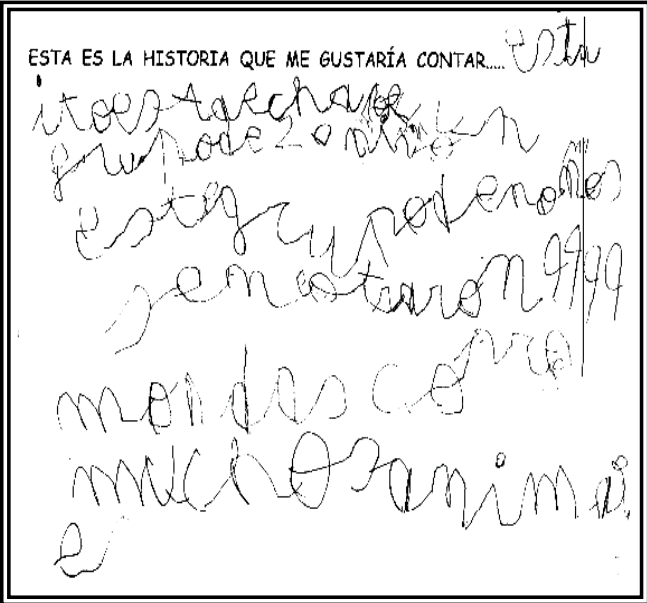
Figura A.115. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 13.10.2009

Transcripción literal: ETLATCIEROMUCHO / KIEROKEBUELBAS / OTRODIAKENOSEA / LEDOMING. ADIOS / RECIBIDOTUCARTA. / FIN	Transcripción normalizada: Estela te quiero mucho / quiero que vuelvas / otro día que no sea / el domingo adiós. / (Ya hemos) recibido tu carta. Fin.
---	---

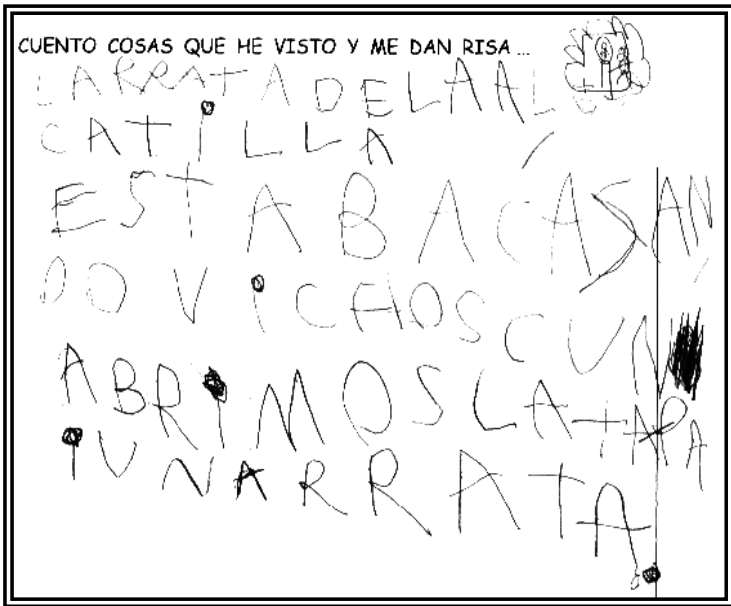
Figura A.116. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 27.10.2009

Transcripción literal: Esta / itoestarchace / frupodesomino / estegrupodemomo / seneotraron 9999 / mondas corre / muchos animo e	Transcripción normalizada: Esta/ historia está hecha por/ grupos de niños / este grupo de niños/ se encontraron 9999/monedas compró/ muchos animales
--	--

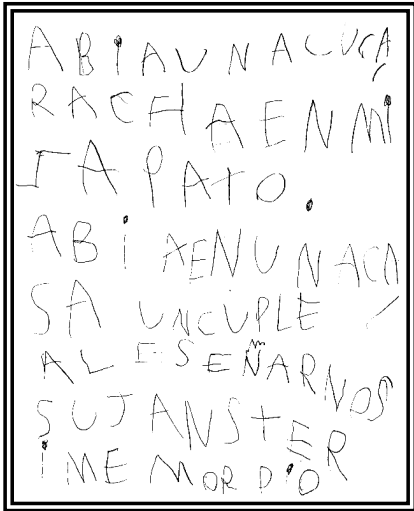
Figura A.117. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 03.11.2009

Transcripción literal: LARRATADELAAL / CATILLA / ESTABA CASAN / DO VICHOS CUN /ABRIMOSLATAPA / IUNARRATA	Transcripción normalizada: La rata de la al/cantarilla /estaba cazan/ do bichos cuando/ abrimos la tapa /y una rata
--	--

Figura A.118. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 10.11.2009

Transcripción literal: ABIAUNACUCA / RACHAENMI / ZAPATO. ABIAENUNACA / SA UNCUPLE / AL ESEÑARNOS / SUJANSTER / YME MORDIO	Transcripción normalizada: Había una cuca/racha en mi / zapato. Había en una ca /sa un cumple / enseñarnos /su hámster /y me mordió
---	---

Figura A.119. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 24.11.2009

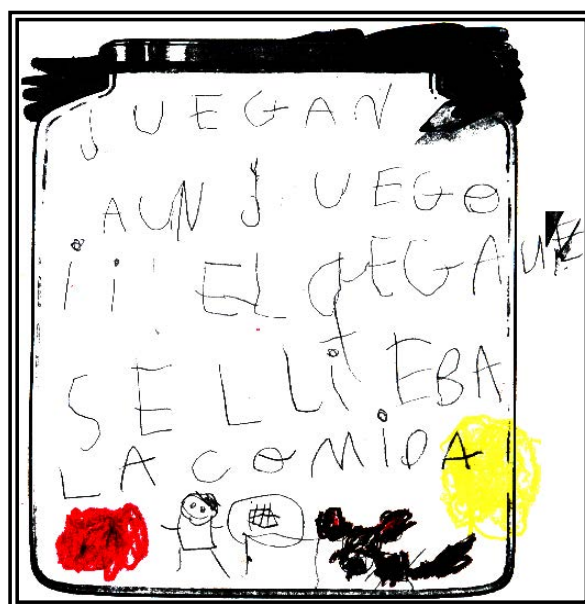
Transcripción literal:

Pina / elado / queso / café / gate / tarta

Transcripción normalizada:

Piña / helado / queso / café / gato / tarta

Figura A.120. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 01.12.2009

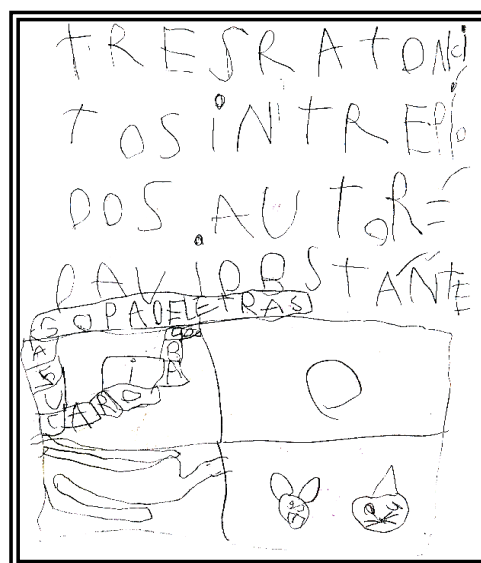
Transcripción literal:

JUEGAN / AUN J UEGO / I I EL QEGAUZ
/SE LLI EBA LA COMIDA

Transcripción normalizada:

Juegan / a un juego/ y el que gana /se
lleva la comida

Figura A.121. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 15.12.2009

Transcripción literal:
TRESRATONCI/TOSINTRÉPI/
DOS. AUTORÉ
PAVIDORSTANTE

Transcripción normalizada:
Tres ratonci/tos intrépi/dos.
Autor.../sopadeletras

Figura A.122. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 19.01.2010

Transcripción literal:
OLAS DIEL LOBO /NO TENGASMEDO/ ¡!
QUIEN/ES ELOBO/AGIEBUENO!

Transcripción normalizada:
Hola dice el lobo /no tengas miedo/
¡quién/es lobo amigo y bueno y

Figura A.123. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 19.01.2010

Transcripción literal:

OSATBETIDEESO / SIELLOBOESMALO /
QE AMAMA ES E LOBO / SI / EXACTO

Transcripción normalizada:

Os advertí de eso / si el lobo es malo /
quien llama es el lobo / si / exacto.

Figura A.124. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 19.01.2010

Transcripción literal:

BOLBERE DESPUES / BAL EPAPA

Transcripción normalizada:

Volveré después/ Vale papa

Figura A.125. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 19.01.2010

Transcripción literal:

YPAPA / COPRANDO / SI / SI / SI

Transcripción normalizada:

¿Y papá?/ Comprando / Si / Si / Si

Figura A.126. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 19.01.2010

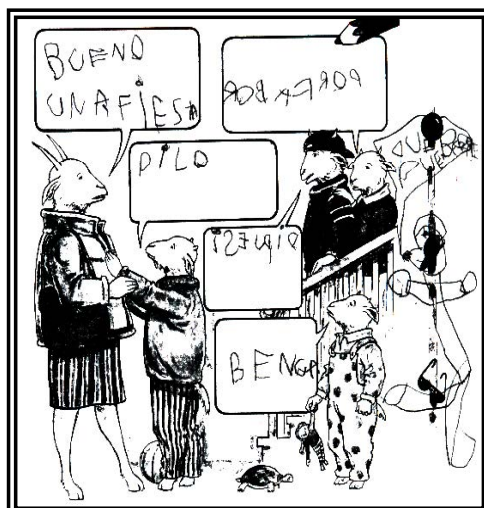
Transcripción literal:

QUIEROSER/MALO.MUCHASGRACIAS/
BETENUE/TRACASA

Transcripción normalizada:

Quiero ser/ malo. Muchas gracias/
Vente a nues/tra casa

Figura A.127. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 19.01.2010

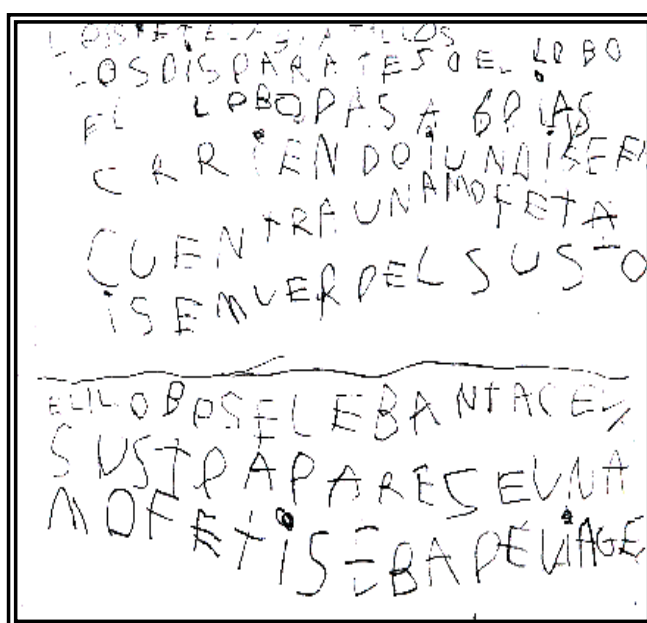
Transcripción literal:

BUENO /UNAFIESA /PORFAVOR /DILO
DIQUESI /BENGA

Transcripción normalizada:

Bueno/una fiesta / Por favor/ Dilo
Di que sí / Venga

Figura A.128. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)



Fecha: 19.01.2010

Transcripción literal:

LOS DISPARATES DEL LOBO/ EL
LOBO PASA SDIAS
/CORRIENDO UNADISEE
/CUENTRA UNANOFETA
/ISEMUERE DEL SUSTO/
EL LOBO SE LE BANTACE
/SUSTRAPARESE UNA
/MOFETISEBAPEVIAGE

Transcripción normalizada:

Los siete cabritillos disparan al lobo/, el
lobo se pasa días /corriendo y se
/encuentra con una mofeta /y se muere
del susto./
El lobo se levanta de /susto aparece
una /mofeta y se va de viaje

Figura A.129. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

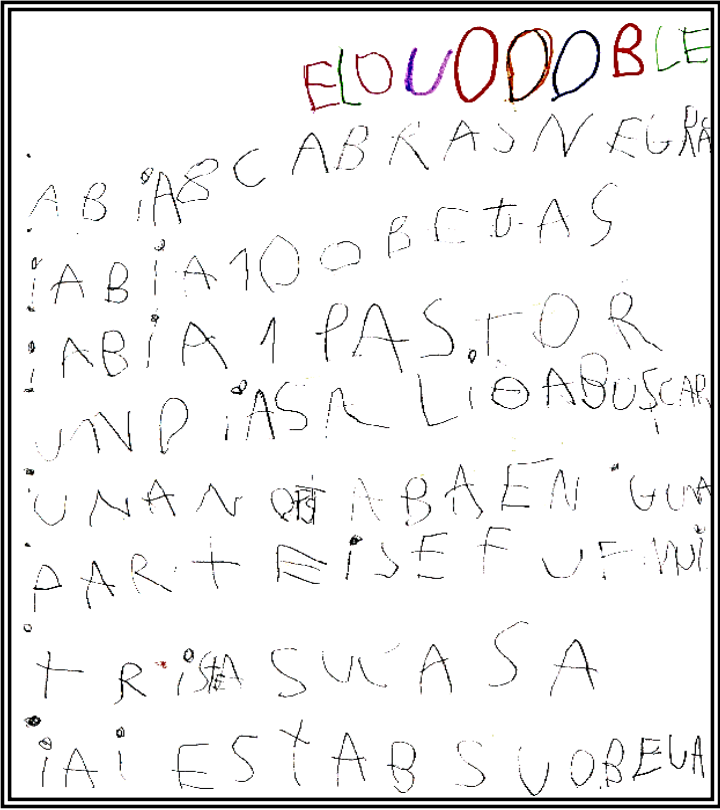
	
Fecha: 19.01.2010	
Transcripción literal: ELOUOOO BLE/ ABIA8 CABRAS NEGRAS/ ABIA10 OBEJAS/ ABIA1 PASTOR/ UN DIAS LIOABUSCAR UNANDESABAEN /GUNA PARTEI SE FUE UNATRISTASUASA/ IAI ESTAB SUOBEUA/	Transcripción normalizada: Había 8 cabras negras./ Había 10 ovejas./ Había un pastor./ Un día salió a buscar una oveja que no /estaba en ninguna parte cunado volvió /triste a su casa Y ahí estaba la oveja/

Figura A.130. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

INVESTIGO SOBRE LA OVEJA:	
¿CÓMO ES?	Ne sala baboso salamandra y repunante
¿DE QUÉ ESTÁ CUBIERTO SU CUERPO?	lana
¿QUÉ COME?	paja
¿QUÉ SONIDO HACE?	ee
¿PARA QUÉ LA UTILIZAMOS?	porroptema

Fecha: 26.01.2010

Transcripción literal: Poesada baboso salamandra yrepunante /rana / puaja / e / porroptema	Transcripción normalizada: Pesada babosa salamandra y repugnante /lana / paja/ beee / para obtener
---	---

Figura A.131. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

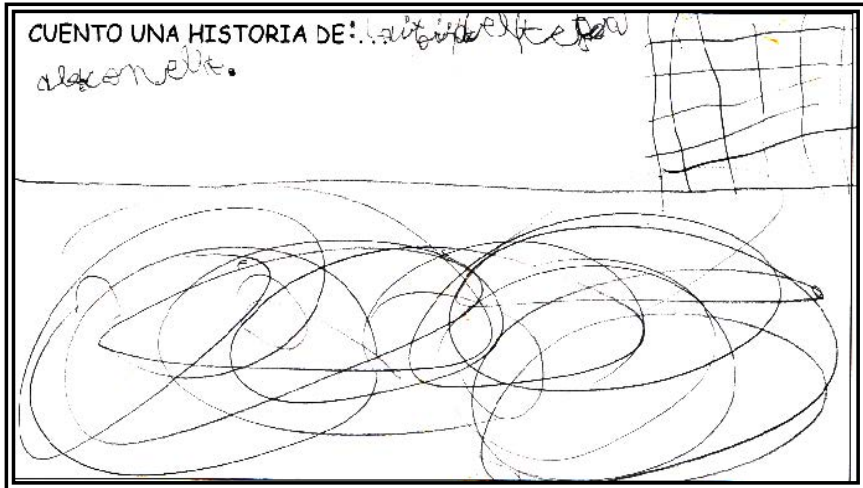
	
Fecha: 02.02.2010	
Transcripción literal: ---	Transcripción normalizada: ---

Figura A.132. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

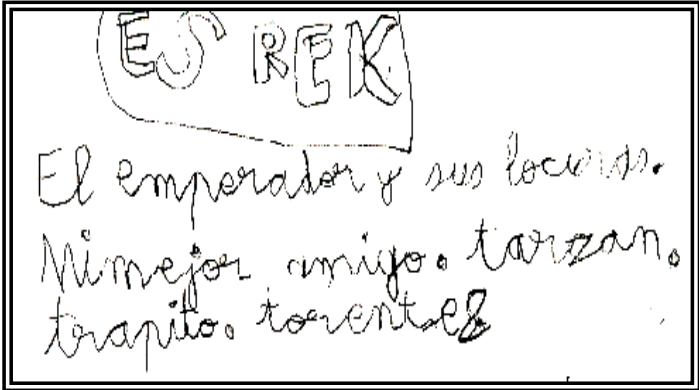
	
Fecha: 09.02.2010	
Transcripción literal: ESREK /El emperador y sus locuras/Mimejor amigo.tarzán .trapito.torrente2	Transcripción normalizada: Srek / El Emperador y sus locuras / Mi mejor amigo / Tarzán / Trapito / Torrente 2

Figura A.133. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

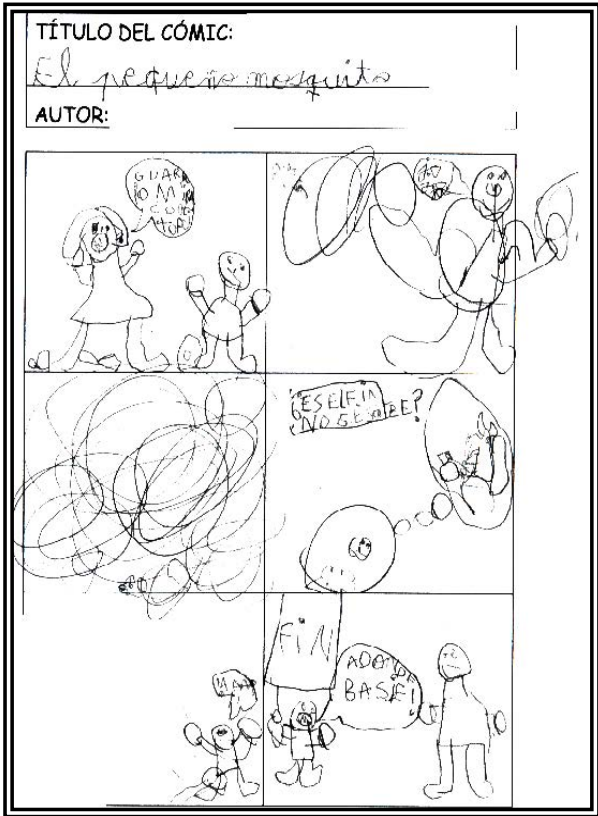
	
Fecha: 02.03.2010	
Transcripción literal: El pequeño mosquito... GUARROMOSCO... / JO /ES EL FIN NO / AA / FIN / ADONDEVAS¡E!	Transcripción normalizada: El pequeño mosquito... ¡Guarro, mosquito...! / ¡Jo! / ¿Es el fin ...? / ¡Ahhh! / FIN / ¿A dónde vas, eh?

Figura A.134. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

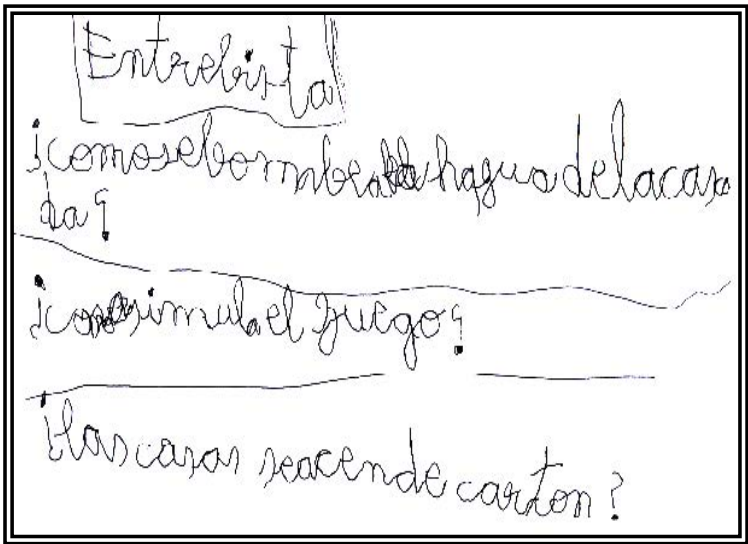
	
Fecha: 02.03.2010	
Transcripción literal: Entrevista ¿ cómo se bombea el agua de la cascada? / ¿cómo se simula el fuego? / ¿las casas se hacen de cartón? /	Transcripción normalizada: Entrevista ¿Cómo se bombea el agua de la cascada? / ¿Cómo se simula el fuego? / ¿Las casas se hacen de cartón?

Figura A.135. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

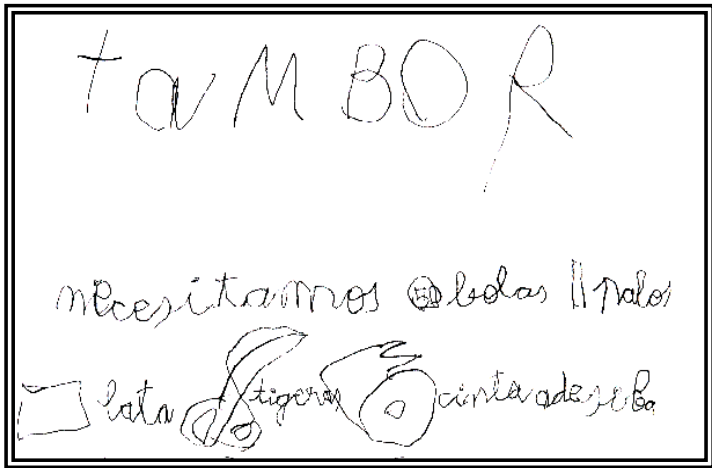
	
Fecha: 23.03.2010	
Transcripción literal: Tambor / necesitamos bolas palos lata tijeras cinta adhesiva	Transcripción normalizada: Tambor / necesitamos bolas, palos, lata tijeras, cinta adhesiva

Figura A.136. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

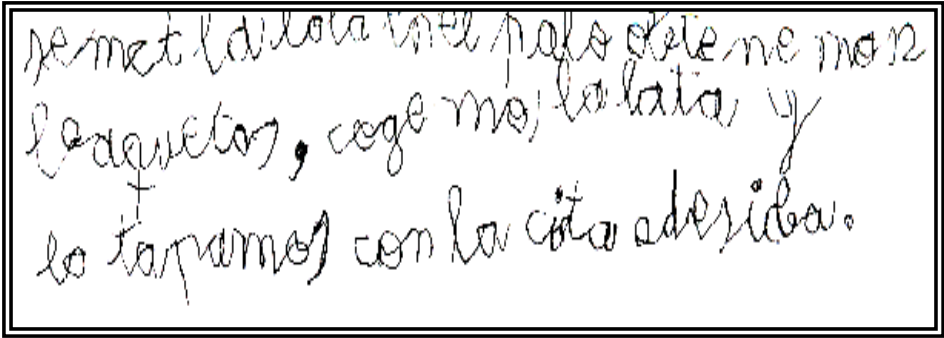
	
Fecha: 23.03.2010	
Transcripción literal: Semet lalotacon el palo oble ne mon / baquetas, coge mos la lata y / lo tapamos con la cita adesiba	Transcripción normalizada: Se meten las bolas con el palo doble y se mon(tan) / (las) baquetas, cogemos la lata y / lo tapamos con la cinta adhesiva.

Figura A.137. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

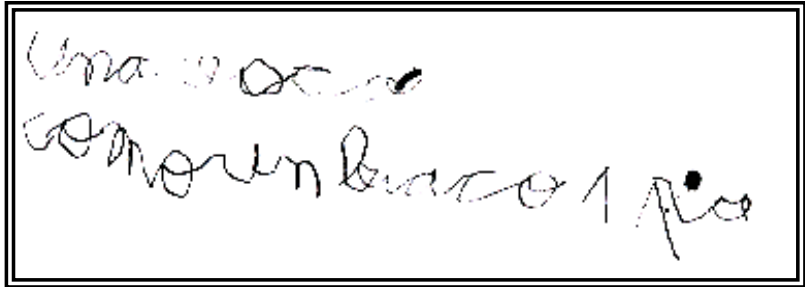
	
Fecha: 13.04.2010	
Transcripción literal: Una ... / comounbacopia	Transcripción normalizada: Una... / como un barco pirata

Figura A.138. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

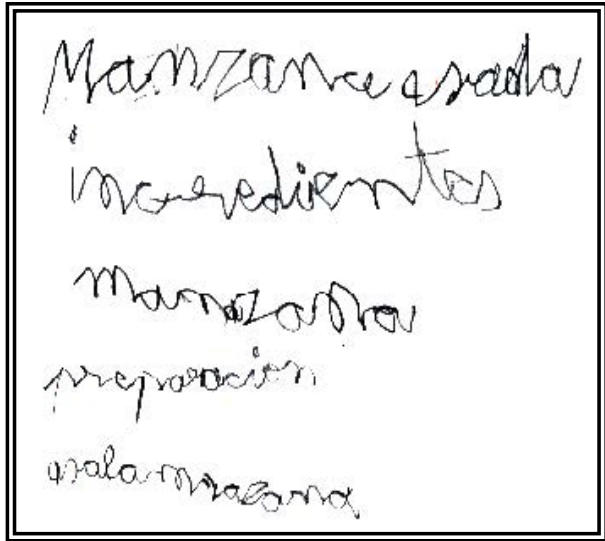
	
Fecha: 13.04.2010	
Transcripción literal: Manzana asada/ ingredientes / manzana /preparación / asalamazana	Transcripción normalizada: Manzana asada/ ingredientes / manzana /preparación / asa la manzana

Figura A.139. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

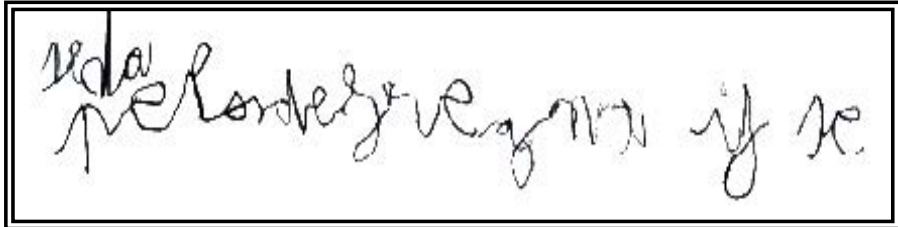
	
Fecha: 27.04.2010	
Transcripción literal: Sida pelosdefregna y se	Transcripción normalizada: Si da pelos de fregona y se...

Figura A.140. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

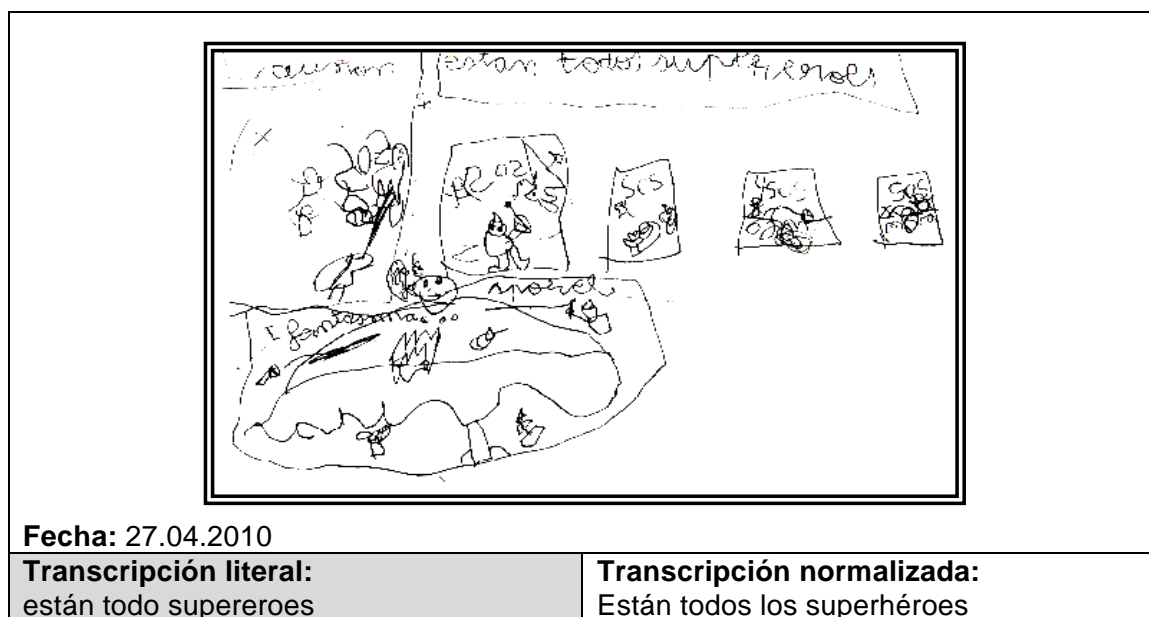


Figura A.141. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

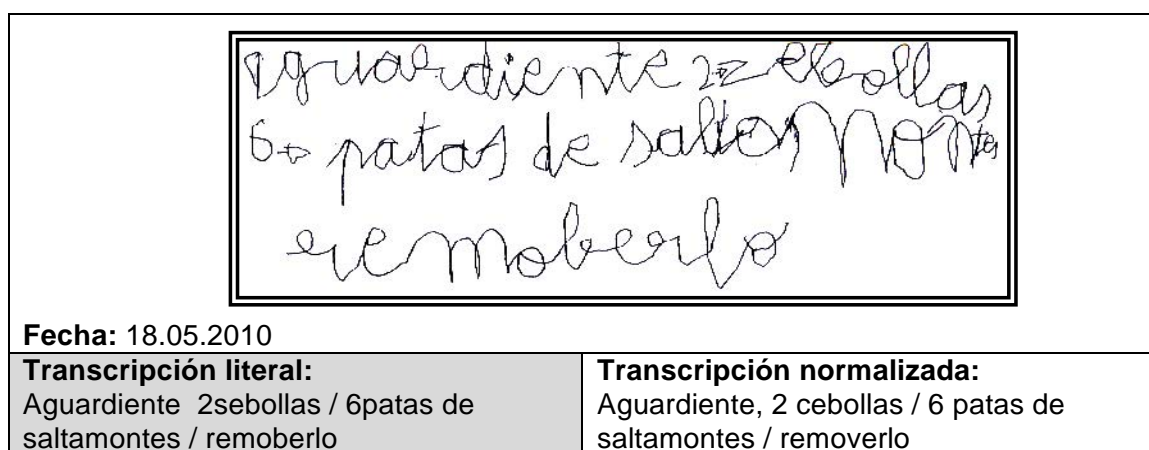


Figura A.142. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

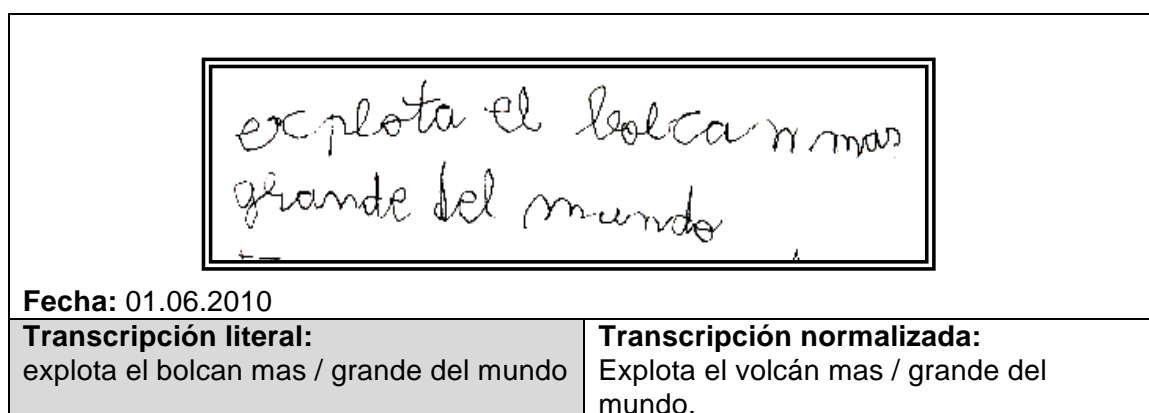


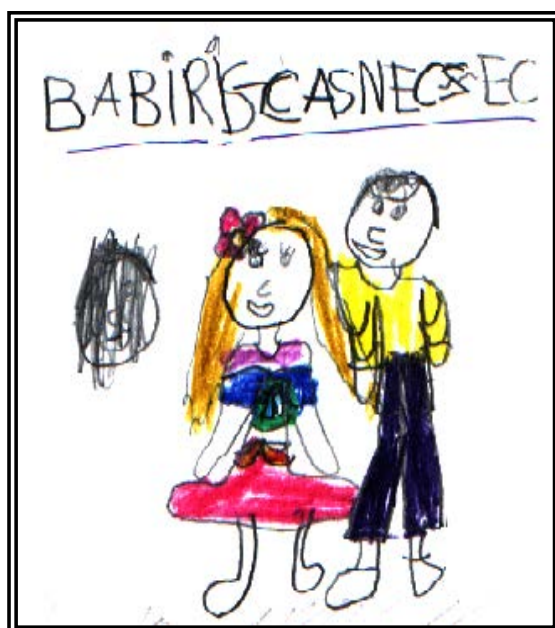
Figura A.143. Extracción de trabajo de campo (N21- Núcleo 6)

Tabla A.17. Informe del seguimiento - alumno N2 - Núcleo 7

El relato del maestro presenta un niño que...	
<ul style="list-style-type: none"> • tiene buena conducta durante el desarrollo de las clases; • tiene una atención muy dispersa; • se le "olvidan" rápidamente los pequeños logros conseguidos en relación con la decodificación alfabética; • juega y habla con sus compañeros cuando se genera un ambiente de trabajo en el aula. 	
Estrategias socio-cognitivas en:	
LECTURA Y ESCRITURA	
<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta una actitud de inhibición cada vez que se enfrenta a la escritura, presentando cierto bloqueo cuando analiza la combinatoria alfabética. • Suele evitar el momento de sentarse a escribir levantándose a jugar con sus compañeros, o dibujando y pintando detenidamente. • Nunca solicita la ayuda del adulto para concretar el acto de escritura y, cada vez que el adulto se la ofrece, mantiene una actitud miedosa, reservada o de negación a recibirla. • Intenta resolver sus dificultades para generar ideas propias y desarrollarlas en un texto dentro de cualquier formato discursivo a través de la copia de modelos convencionales (textos escritos de la pizarra, en los formatos discursivos de sus compañeros...). 	
ORALIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> - No suele participar de forma activa en la propuesta grupal, existiendo una ausencia frecuente de oralidad en el trato individual con el adulto. - En general no demanda ayuda a pesar de necesitarla. En trabajos individuales recurre a un lenguaje no verbal: no mira a los ojos de su interlocutor (principalmente si es adulto), baja demasiado el tono de voz. 	

Tabla A.18. *Ficha de seguimiento de producciones escritas - alumno N2 – Núcleo 7 (continuación)*

Transformaciones en los niveles de: CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Ha descubierto algunos aspectos de la combinatoria alfabética del sistema de escritura: se inicia utilizando la etapa alfabética–media. Una vez consolidado el esquema CV en la sílaba, proyecta la hipótesis de cantidad y se enfrenta al descubrimiento de otras realizaciones silábicas, como son CCV y CVC (véase que en las siguientes Figuras, al estar enfrentándose a dicho descubrimiento, surgen las siguientes cuestiones: en la A.161. para escribir la palabra "<i>princesa</i>" ubica las letras de tal modo que surge "<i>pircesa</i>" ; en la 8.198 escribe "<i>rop</i>" en lugar de "<i>por</i>"; en la A.167 escribe "<i>acineod</i>" "<i>ruidso</i>" para expresar "<i>haciendo ruidos</i>"). • A pesar de mostrar ciertos niveles de hiposegmentación (véase que en la Figura A.168 escribe "<i>imenaropuesto</i>" para indicar "<i>y me han propuesto</i>") y el uso de guiones o recuadros para separar las palabras en casos puntuales (como en las Figuras A.156, A.164 y A.168), suele realizar una segmentación convencional. • La mayor parte de sus producciones están escritas con letra cursiva, presentado un alto grado de tensión en su trazo y necesitando borrar muchas veces sus escritos, como puede observarse en las Figuras A.158, A.162, A.164 y A.166.
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultades para generar ideas y organizar textos de una forma autónoma, necesitando la ayuda del adulto para poder concretarlo. Es capaz, en general, de ajustarse a las propuestas que se abordan en clase, pero muestra dificultades para desarrollar las ideas completamente hasta llegar a su conclusión (véase la Figura A.158 para observar cómo no puede acabar de explicar el juego). • En cuanto a la cohesión muestra dificultades para emplear recursos gramaticales que unan las distintas partes del texto, recurriendo a la repetición de la conjunción "y" (véase un ejemplo en la Figura A.158).



Fecha: 17.11.2009

Transcripción literal:
BABIRISCASNECSEC

Transcripción normalizada:
Barbie Cascanueces.

Figura A.144. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)



Fecha: 15.12.2009

Transcripción literal:
BANOSOLACASA

Transcripción normalizada:
Vamos a la casa

Figura A.145. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

<p>NOMBRE DEL ANIMAL: <i>cavras</i> (cabras)</p>	
<p>¿CÓMO ES?</p> <p><i>la cavro es</i> (cabra)</p>	
	
<p>Fecha: 26.01.2010</p>	
<p>Transcripción literal: cavras / la caves es</p>	<p>Transcripción normalizada: Cabras / la cabra es</p>

Figura A.146. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

<p>IMDI-STA-EN-OALTO (está) (en) (alto)</p>	
<p>Fecha: 02.02.2010</p>	
<p>Transcripción literal: IMDI-STA-EN-OALTO</p>	<p>Transcripción normalizada: Está en lo alto</p>

Figura A.147. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

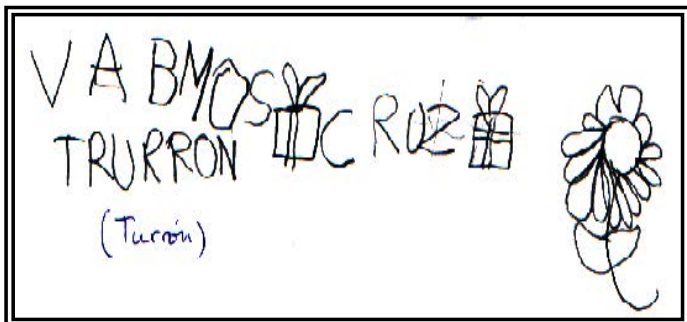
		16.02.2010
Fecha:		
Transcripción literal: VABMOS CRUZ TRURRON	Transcripción normalizada: Vámonos, corazón, turrón	

Figura A.148. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

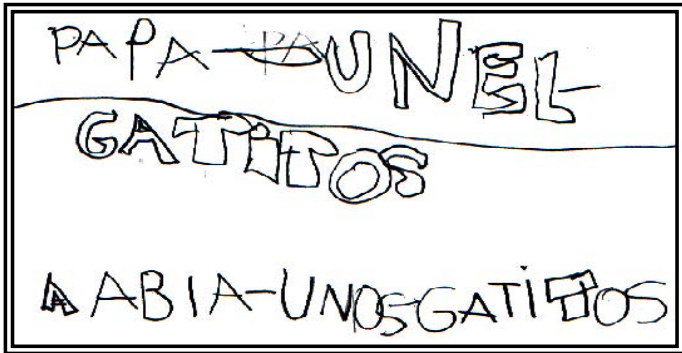
	
Fecha: 09.03.2010	
Transcripción literal: PAPAPUNEL GATITOS AABIA-UNOS- GATITOS	Transcripción normalizada: Papa, Un, el, gatitos , había unos gatitos

Figura A.149. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

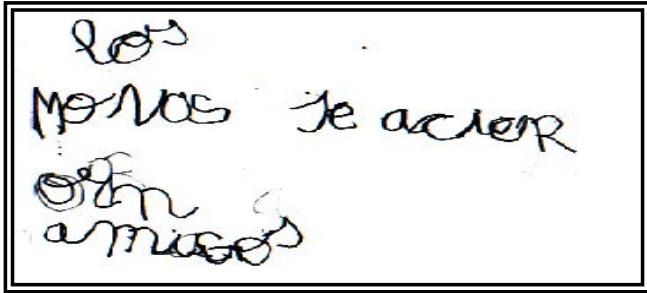
	
Fecha: 16.03.2010	
Transcripción literal: Los monos se acier orm amigos	Transcripción normalizada: Los monos se hicieron amigos.

Figura A.150. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

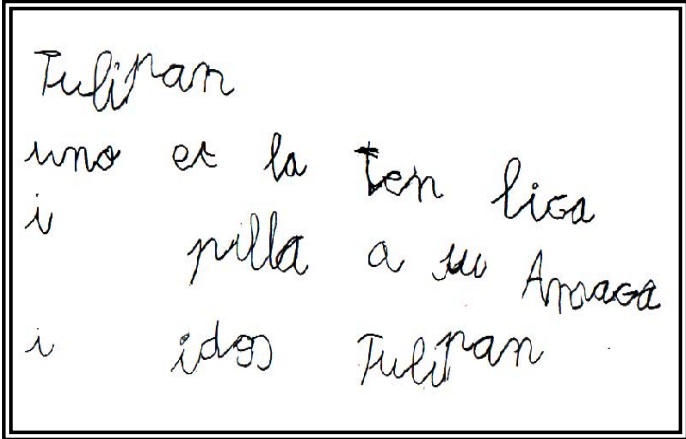
	
Fecha: 23.03.2010	
Transcripción literal: Tulipan uno es la ten liga / i pillla a su Amaga / i idos tulipan	Transcripción normalizada: Tulipán. Uno se la tiene que ligar y si pillla a su amiga dice Tulipán.

Figura A.151. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

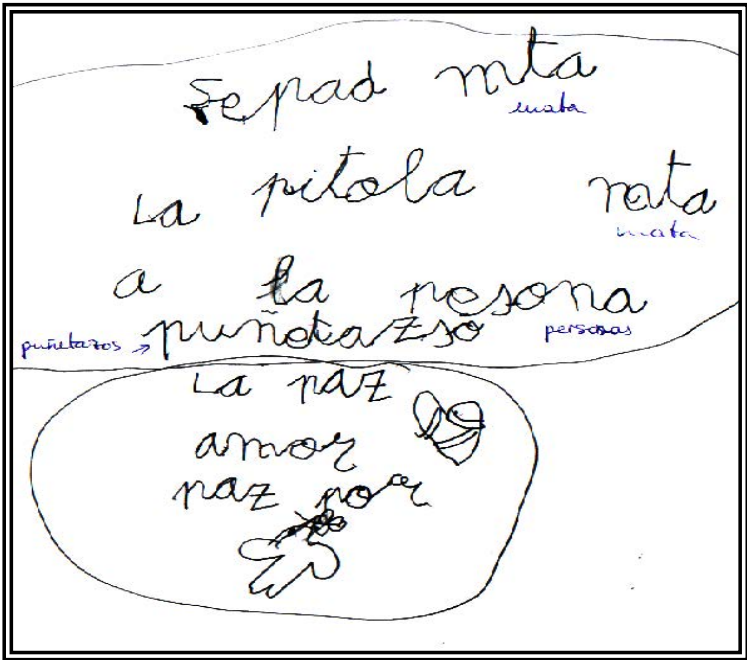
	
Fecha: 13.04.2010	
Transcripción literal: Sepad mta / la pitola mata / a la pesona / puñetazos / la paz / amor / paz por	Transcripción normalizada: Se pueden matar / la pistola mata / a las personas / puñetazos / la paz, amor paz

Figura A.152. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

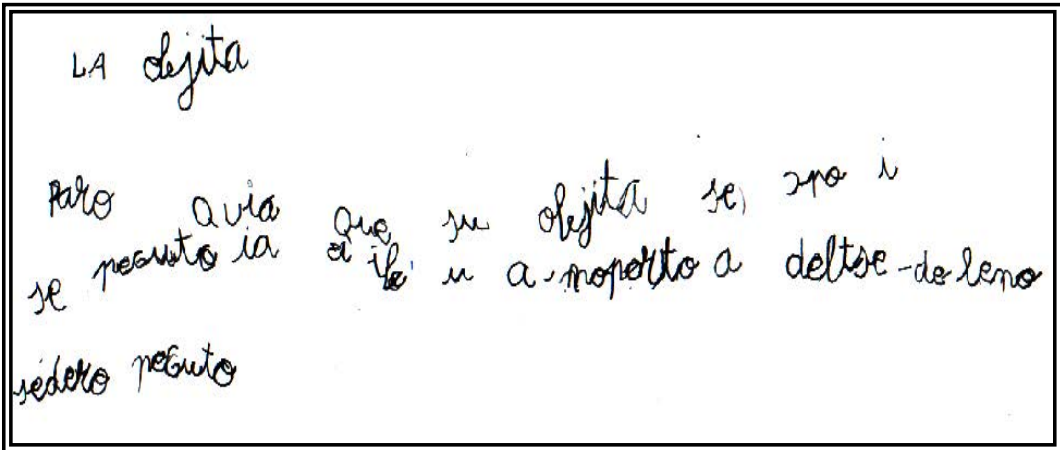
	
Fecha: 20.04.2010	
Transcripción literal: LA ovejita paro quia que su ovejita se spo i se peguto ia oi ile u a poporto a deltse de lemo sedero peguto	Transcripción normalizada: Pastor. Quería que su ovejita se... y se preguntó...sendero preguntó...

Figura A.153. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

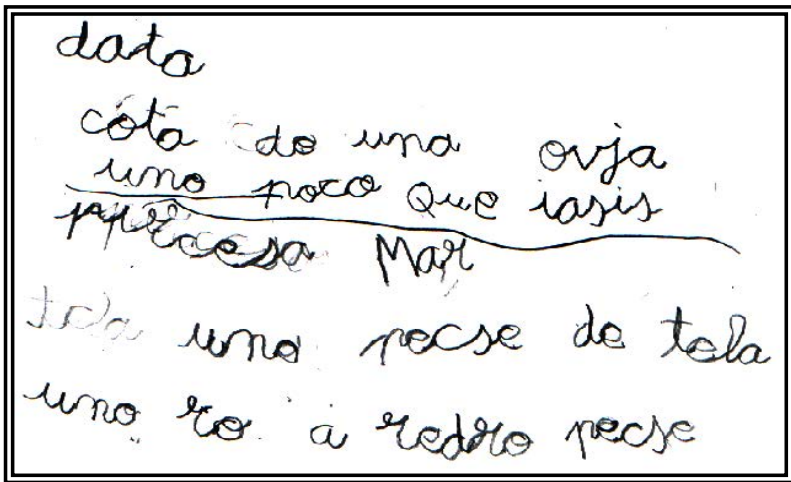
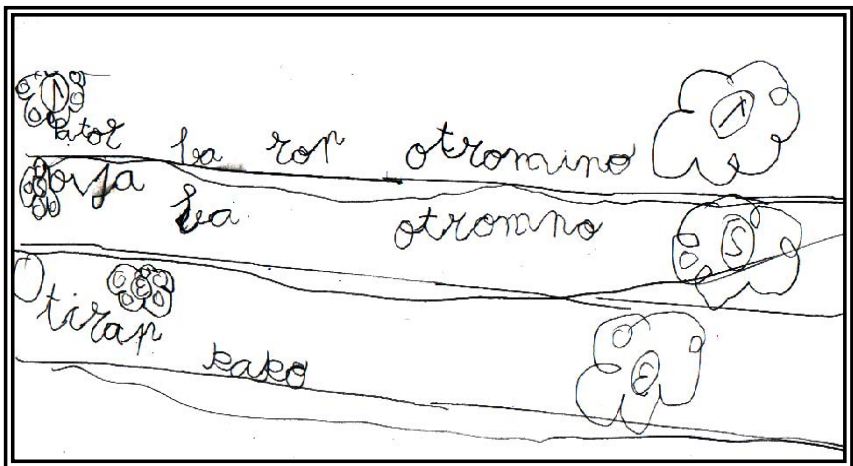
	
Fecha: 27.04.2010	
Transcripción literal: data / cota do una ovja / uno poco que iasis / prcesa mar / uno pecse de tela / uno ro a redro pecse	Transcripción normalizada: ... / He encontrado una oveja / un poco que.../ princesa del mar / Unos peces de tela / una ropa alrededor de los peces

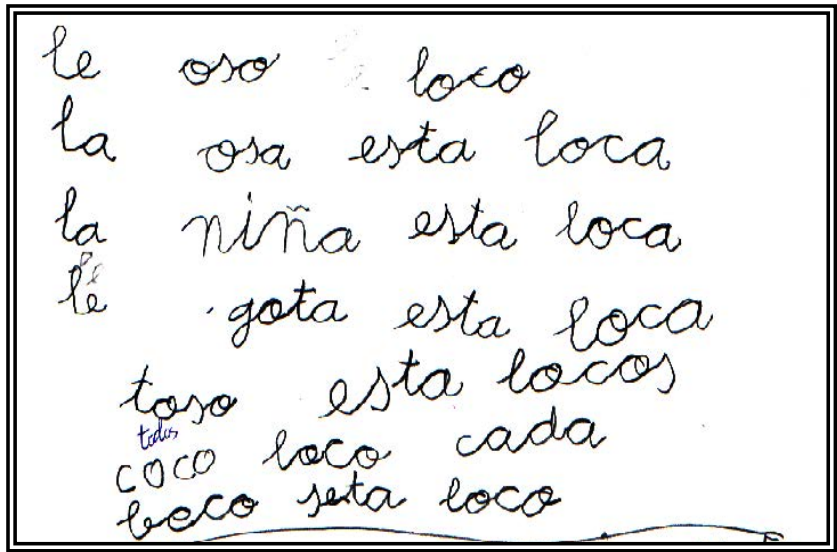
Figura A.154. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)



Contexto de escritura: Escrito propio
Fecha: 27.04.2010

Transcripción literal: Pator ba ron otromaino / ovja ba otromamo / tirar raro	Transcripción normalizada: Pastor va por un camino / la oveja por otro camino / tiran raro
---	--

Figura A.155. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)



Fecha: 04.05.2010

Transcripción literal: le oso loco / la osa esta loca / la niña esta loca / le gota esta loca / toso esta locos / ^{todos} coco loco cada / beco seta loco	Transcripción normalizada: El oso loco / la osa está loca / la niña está loca / la gata está loca / todos están locos cocos / coco loco está loco.
--	--

Figura A.156. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

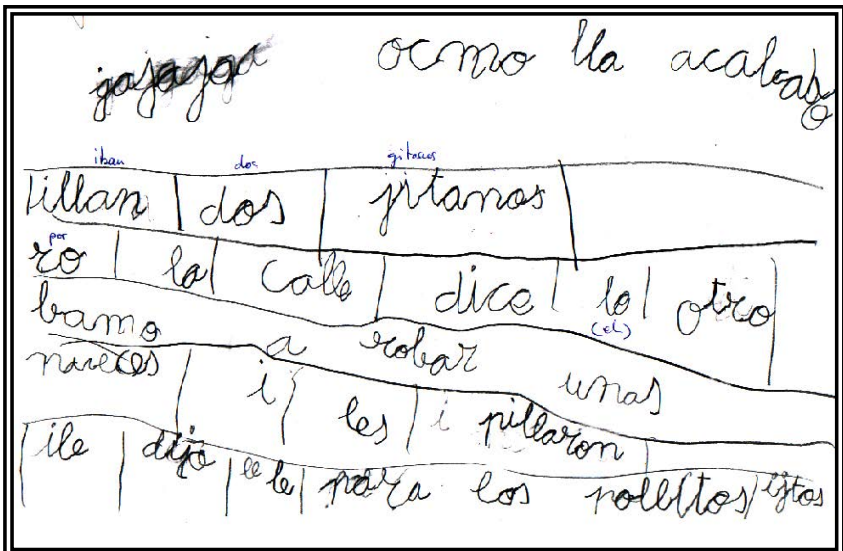
	
Fecha: 18.05.2010	Transcripción literal: Ocmo lla acabado / illan dos gitanos / ro la calle dice lo otro / bamo a robar unas / nueces i les pillaron / ile dijo lele para los pollitos ijtos
Transcripción normalizada: Como ya he acabado / iban dos gitanos / por la calle y dice el otro / vamos a robar unas / nueces y les pillaron / y le dijo para los pollitos hijitos	

Figura A.157. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)

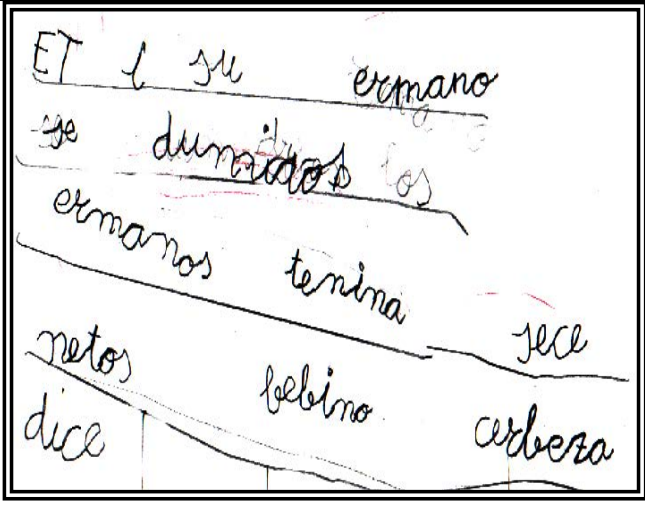
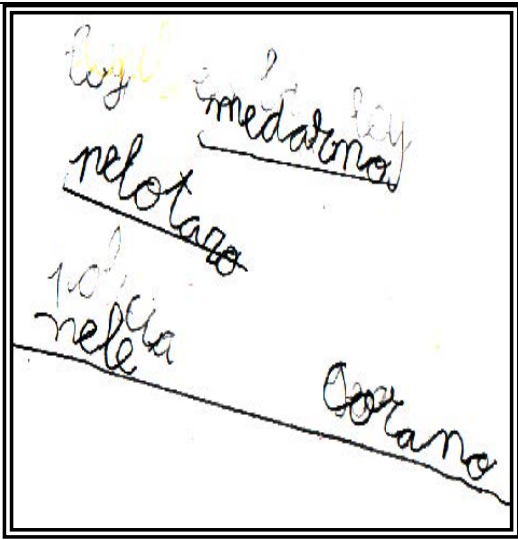
	
Fecha: 11.05.2010	Transcripción literal: ET i su ermano se dumidos ermanos / se dumidos ermanos tenina sece / netos bebino cerbera / dice
Transcripción normalizada: ET y su hermano / se (quedaron) dormidos / los hermanos terminan sedientos / bebiendo cerveza / dice	

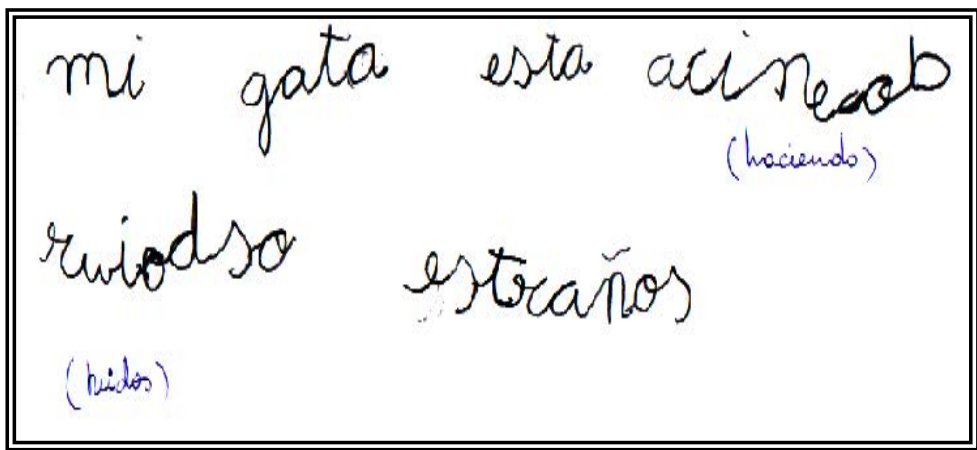
Figura A.158. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)



Fecha: 11.05.2010

Transcripción literal: Hoy medarmo / pelotazo / policía / mele corano	Transcripción normalizada: Hoy me... darnos / pelotazo / en el corazón.
---	---

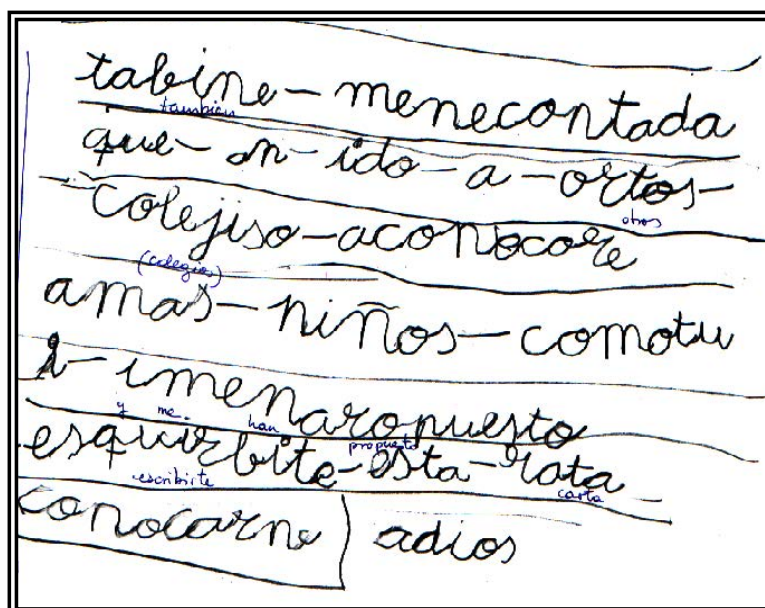
Figura A.159. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)



Fecha: 25.05.2010

Transcripción literal: Mi gata esta acimeod / ruidoso extraños	Transcripción normalizada: Mi gata está haciendo / ruidos extraños.
--	---

Figura A.160. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)



Fecha: 08.06.2010

Transcripción literal:

Tabime-memecontada-/ que-on-ido-a-
ortos / -colejiso-aconocer / amas-niños-
comotu / i- imenaropuesto /-esquibite-
esta-rata-/ conocarn adios

Transcripción normalizada:

también me han comentado / que han ido
a otros / colegios a conocer / a otros
niños como tú / y me han propuesto
/escribirte esta carta / para conocernos.
Adiós.

Figura A.161. Extracción de trabajo de campo (N2- Núcleo 7)